J. EDWARD THORNTON M. A. (Oxon)

LA FORMATION DU CARACTÈRE

DANS LA FAMILLE

« Avant d'être sage, il faut avoir été longtemps libre. »

WALDECK-ROUSSEAU.

ÉVREUX
IMPRIMERIE CH. HÉRISSEY
4, RUE DE LA BANQUE

1922

Thèse
Rennes
1922.

LA FORMATION
DU CARACTÈRE
DANS LA FAMILLE

J. EDWARD THORNTON M. A. (Oxon)

LA FORMATION
DU CARACTÈRE
DANS LA FAMILLE

« Avant d'être sage, il faut avoir été longtemps libre. »

WALDECK-ROUSSEAU.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

ÉVREUX
IMPRIMERIE CH. HÉRISSEY
4, RUE DE LA BANQUE

1922

*2954.

LA

FORMATION DU CARACTÈRE

DANS LA FAMILLE

INTRODUCTION

I. — L'OBJET DU LIVRE

Les pages qui suivent, comme l'indique leur titre, ont été écrites pour les parents, non pour des éducateurs ou des pédagogues, et encore moins pour des gens spécialisés dans une branche quelconque de la pédagogie.

La longue expérience de l'auteur, qui porte sur bien des pays différents et couvre un nombre considérable d'années, l'a amené aux conclusions suivantes : d'abord que le plus grand nombre des parents désirent vivement voir leurs enfants devenir des hommes d'un caractère ferme, mais ils sont très embarrassés sur la façon de s'y prendre pour assurer ce résultat ; ensuite que les livres où l'on peut trouver des renseignements à ce sujet, ne sont pas tels que les parents aient, en général, le temps de les lire, ou, s'ils les lisent, de les comprendre. En conséquence, le besoin d'un manuel simple d'éducation morale se fait vivement sentir ; il devra contenir un exposé très clair des principales façons de procéder, tout en laissant de côté les détails inutiles et les discussions portant sur des questions religieuses, philosophiques ou psychologiques.

C'est dans l'espoir de combler cette lacune que l'auteur a écrit ces pages.

Dans un travail de cette sorte, où l'auteur s'est efforcé de faire tenir un vaste sujet en quelques pages, sans, cependant, rien omettre d'essentiel, la principale difficulté fut de décider ce qui devait être laissé de côté.

Ce n'est qu'en appliquant strictement certains principes de choix méthodique et d'élimination à l'aide du crayon bleu que cette œuvre a pu prendre ses dimensions actuelles. Toute autre considération a

été sacrifiée au but que nous nous sommes proposé : offrir au lecteur un exposé du sujet à la fois *simple, pratique* et *lucide*. Dans quelle mesure avons-nous réussi ? C'est au lecteur d'en juger.

II. — L'ŒUVRE DES PARENTS

Avant de se mettre à l'œuvre, les parents doivent avoir très nettement dans leur esprit les trois points suivants :

1° Le résultat qu'ils se proposent d'obtenir ;

2° La nature du sujet sur lequel ils travailleront ;

3° Comment former ce sujet pour obtenir le résultat voulu.

En d'autres mots : ils doivent savoir exactement quelle sorte d'homme ils veulent faire de leur fils ; ils doivent comprendre la nature de leur enfant, et les lois qui régissent son développement ; et ils doivent apprendre par quelles méthodes cet enfant peut être amené à devenir l'homme qu'ils veulent le voir être.

C'est lorsqu'ils ont leurs idées nettes sur les trois points précédents que les parents sont en mesure de commencer. Mais ils rencontrent immédiatement une nouvelle difficulté.

William James compare la théorie de l'éducation à celle de la guerre. En guerre, on n'a qu'à amener de force l'ennemi dans des positions dont il ne peut s'échapper, puis à l'attaquer avec des forces supérieures au moment même où on l'a amené à supposer qu'on se trouve autre part. Rien, en fait, ne pourrait être plus simple. Les difficultés ne commencent que lorsque le général se trouve au champ d'action, face à face avec l'ennemi, et doit appliquer ses théories à des événements concrets.

Il en est de même de l'enfant. Il est assez facile de se faire dire ce que l'on doit faire pour former le caractère d'un enfant ; toute la difficulté consiste à l'appliquer.

III. — LE PLAN DU LIVRE

Le plan du travail qui va suivre se composera donc naturellement de deux parties : la première traitera de la théorie, l'autre de la pratique ; l'une montrera ce que l'on doit faire, et l'autre, de quelle façon on peut le faire ; la première expliquera le système, l'autre montrera comment l'appliquer à l'enfant.

Première partie : *Le système*. — Nous débutons par l'examen du but à poursuivre dans la pédagogie, et nous concluons que l'objet

principal de toute éducation est de faire acquérir du *caractère* (ch. I). Le problème central de la formation du caractère se montre comme étant l'*éducation de la volonté* (ch. II). Nous continuons ensuite en considérant les *Principes généraux* qui doivent nous guider dans l'étude de ce problème (ch. III).

Comme résultat de ces enquêtes, nous trouvons que la grande difficulté de la question entière consiste à amener l'enfant à faire un effort personnel de sa propre initiative, ou, pour nous exprimer autrement, que la véritable éducation de la volonté est de l'auto-éducation. De plus, puisqu'on ne peut contraindre la volonté, nous voyons que la seule façon d'amener l'enfant à entreprendre sa propre éducation est de le persuader de faire l'effort nécessaire, de l'y induire, de l'y stimuler. Le problème se réduit donc à la question de savoir comment la volonté de l'enfant peut être ainsi stimulée.

En conséquence, dans les quatre chapitres suivants, nous étudions les moyens dont nous disposons pour acquérir de l'influence sur la volonté de l'enfant et la stimuler ; nous étudions aussi quelle est la meilleure manière de se servir de ces moyens. Nous concluons qu'on peut exercer une action stimulatrice sur la volonté au moyen de *fins idéales* (ch. IV), par l'influence du *moral* (ch. V), par l'influence du *physique* (ch. VI), et par *l'action réciproque du physique sur le moral et du moral sur le physique* (ch. VII). Nous terminons en montrant la grande importance de *l'habitude* dans la formation du caractère (ch. VIII).

Deuxième partie : *L'application du système à l'enfant.* — Avant d'appliquer notre système à l'enfant, il faut bien comprendre la nature de cet enfant. Nous trouvons que les différentes époques de son développement demandent différentes méthodes d'action (ch. IX). En conséquence, nous concluons en examinant comment notre système s'applique séparément aux trois époques suivantes : l'*enfance* (ch. X), la *jeunesse* (ch. XI) et l'*adolescence* (ch. XII).

Puisque notre but dans les pages qui suivent a été d'offrir un manuel pratique aux parents, nous avons en général évité la discussion des lois théoriques sur lesquelles se fondent nos recommandations. Nous espérons cependant que l'on trouvera ce que nous y avons dit si raisonnable, et d'ordre si pratique en soi-même que l'on ne sentira pas la nécessité d'une preuve scientifique.

Pour éviter la répétition de « il ou elle », nous n'avons parlé d'un bout à l'autre que du « garçon » et de « l'homme ». Les quelques cas où nos remarques ne sont pas applicables à l'autre sexe seront facilement discernables au lecteur.

IV. — LES LIVRES RECOMMANDÉS

A la fin de chaque chapitre, nous donnons les noms de quelques livres qui traitent du sujet du chapitre. Nous espérons qu'ils seront utiles à ceux de nos lecteurs qui pourraient désirer acquérir une plus ample connaissance sur quelque point donné.

V. — UN MOT D'AVERTISSEMENT

Peut-être, pour conclure, pouvons-nous nous permettre de rappeler aux parents que, en dernier ressort, leur influence sur leur enfant ne dépendra pas tant de ce qu'ils diront ou feront que de ce qu'ils *sont*. L'influence du mot prononcé dépend surtout, sinon totalement, de la personnalité de celui qui le prononce ; son effet, si tant est que cet effet soit moral, est dû à des qualités morales. Le système le plus parfait servira de peu, si la force de caractère ne le soutient.

L'influence qui agira avec succès sur un enfant en train de grandir, doit venir de quelqu'un qui est lui-même en train de croître. Si les parents ont cessé de croître, s'ils se sont arrêtés en chemin, cessant, par indifférence ou paresse, leurs efforts pour se développer eux-mêmes; s'ils ne prennent plus la peine de se tenir au courant des actes et de la pensée du monde autour d'eux ; alors ils sont déjà sur le chemin de descente, eux et leurs enfants voyagent dans des directions opposées, chaque jour et chaque heure les éloignent les uns des autres. Les véritables relations qui doivent exister entre les parents et les enfants ne se maintiendront que si, de l'un et de l'autre côté, on continuera à croître.

Il arrive assez souvent qu'une telle séparation entre les parents et leur enfant dure déjà depuis assez longtemps lorsqu'enfin ceux-là acquièrent malgré eux la certitude que quelque chose de ce genre se passe. Alors, pour regagner l'affection de leur enfant, obéissant aux tendances de l'époque, ils tombent dans une erreur encore plus grande : ils commencent à le choyer et à le flatter. L'indulgence, en effet, n'attire pas l'enfant ; au contraire, elle l'éloigne toujours. Les parents ne semblent pas se rendre compte que s'ils gâtent leur enfant, celui-ci en viendra inévitablement à les considérer comme un moyen d'arriver à ses fins !

Ainsi deux conceptions erronées rendent la situation pire ; le fossé qui les sépare s'élargit de plus en plus rapidement. L'enthousiaste jeunesse n'inspire plus l'âge mûr, l'expérience de l'âge mûr ne dirige

plus la jeunesse ; au contraire, cette jeunesse se révolte contre les « prétentions » de l'âge mûr ; l'âge mûr s'efforce de dompter l'« impertinence » de la jeunesse. Et lorsque, un jour, les parents et les enfants se rendent compte tous deux qu'ils se sont tant éloignés l'un de l'autre qu'ils ne peuvent plus espérer se rencontrer, ils se blâment secrètement et se rendent mutuellement responsables d'un résultat qu'ils déplorent tous.

Seuls, les parents qui persistent dans leurs efforts vers le contrôle, le développement et l'expression de leur propre personnalité peuvent espérer élever et *garder à leur côté* les enfants auxquels ils ont donné les ennuis aussi bien que les joies de la vie.

PREMIÈRE PARTIE

LE SYSTÈME

CHAPITRE PREMIER

LE BUT DE L'ÉDUCATION

I. — LE BUT GÉNÉRAL

C'est un fait si évident, qu'il pourrait paraître inutile de mentionner que tous nos efforts, lorsque nous élevons un enfant, doivent être réglés par le but que nous nous proposons, c'est-à-dire par l'idée très nette de ce que nous voulons que l'enfant devienne. Une conception claire du but à atteindre est de première importance pour réussir, dans n'importe quelle entreprise. Et cependant, il y a peu de parents qui ne seraient embarrassés pour répondre, si on leur demandait une énumération précise des qualités qu'ils s'efforcent de développer chez leurs enfants : Essayons donc, dans le présent chapitre, d'éclairer nos esprits sur ce point.

Une réponse satisfaisante à la question ci-dessus serait à peu près dans ce genre :

« D'une façon générale, notre but sera, autant qu'il est pratique-
« ment possible, de fournir à notre enfant tous les éléments qui cons-
« tituent l'excellence dans la nature humaine. Au point de vue
« physique, nous voulons qu'il ait une bonne santé, et qu'il soit
« vigoureux, agile de corps et habile à se servir de ses membres.
« Pour ce qui est de l'esprit, il lui faut acquérir les connaissances qui
« lui conviennent, et s'en servir avec vivacité et intelligence ; il lui
« faut un jugement sain, net et précis ; il faut aussi qu'il ait con-
« science des limites de ses facultés, qu'il ne soit ni trop confiant, ni
« trop défiant, et qu'il puisse acquérir de nouvelles connaissances,
« tout en utilisant les anciennes. Nous lui voulons de la fermeté et de
« la constance, mais non trop de rigidité ou d'obstination ; nous le
« voulons capable de prendre des décisions après avoir mûrement
« délibéré, et d'y adhérer ; mais il doit pouvoir aussi changer ces
« résolutions en vue d'acquérir des connaissances supérieures.

« Dans le cadre des sentiments, nous le voulons sensible et délicat,
« sans être sensitif ou morbide, et toujours maître de ses émotions.
« Au point de vue des bonnes manières, nous le voulons d'un raffine-
« ment en rapport avec sa situation, il doit être poli, intéressant et
« spirituel, sans toutefois se départir d'une juste réserve. Au point
« de vue esthétique, nous désirons de justes règles d'appréciation. Au
« point de vue moral, nous recherchons de solides principes de con-
« duite, et une conduite rigoureusement conforme à ces principes. Au
« point de vue religieux, nous désirons une piété sûre et saine,
« exempte de fanatisme, et une foi vivace, exempte de superstition. »
(Hull, *La formation du caractère*, pp. 14, 15.)

Le résumé qui précède donne une idée assez précise de ce que notre but général doit être : l'*idéal* à viser est le développement de toutes les facultés de l'enfant, avec l'harmonie et la proportion voulues. Il est inutile de dire que cet idéal n'a jamais été atteint ni même approché en pratique, excepté peut-être aux meilleurs jours de la Grèce. En effet, deux ou trois de ces facultés ont toujours été développées aux dépens des autres ; on attache plus d'importance au corps, à l'âme, aux sens ou à l'esprit, selon que l'idéal du temps se tourne vers la Force, la Vertu, la Beauté ou la Science, en tant que représentant le but le plus noble de tout effort.

Ce qui est vrai de différentes époques de l'histoire, l'est aussi de n'importe quelle période si l'on considère différents pays. Actuellement, dans les *lycées*, en Europe, on a tendance à s'intéresser surtout au côté intellectuel et esthétique, en Angleterre au côté physique et moral, en Amérique au côté pratique et social de l'éducation.

On peut noter de plus que ces différents éléments n'ont pas tous la même importance. Ainsi, dans tous les pays, dans toutes les situations sociales, on considérera la santé et la moralité comme désirables, tandis qu'au contraire la possibilité pratique de gagner sa vie ne l'est que par rapport aux circonstances, et cela est d'autant plus le cas au sujet des bonnes manières et du bon goût. Dans la majorité des cas, cependant, les conditions de la vie moderne rendent nécessaire le sacrifice de bien des éléments désirables à l'effort pratique de fournir à l'enfant les moyens de gagner sa vie.

Nous trouvons, par conséquent, que cet idéal universel est d'une nature trop générale pour fournir une réponse satisfaisante à notre question. Nous voulons quelque chose de précis. Plusieurs des éléments ci-dessus, encore que très désirables, ne sont nullement essentiels. Si nous réduisons la question à ses éléments fondamentaux, nous trouvons que la santé, la culture intellectuelle et la moralité sont d'un intérêt essentiel. Les deux premiers de ces éléments, en vérité,

ont progressé énormément depuis quelques dizaines d'années. L'avance réalisée dans l'hygiène générale et l'instruction publique est hors de proportion avec l'amélioration de la morale publique. De ces trois éléments essentiels, donc, nous pouvons laisser de côté les deux premiers ; non, parce qu'ils manquent d'importance, mais parce que cette importance est universellement reconnue à l'heure actuelle, et qu'il est superflu de recommander aux parents de prendre soin de la santé de leurs enfants, ou de surveiller leur instruction à l'école.

En conséquence, considérez l'éducation morale de votre enfant comme étant le but principal à viser ; et cela pour la raison suivante : tandis que c'est de beaucoup le plus important de tous les départements de l'éducation, c'est actuellement le plus négligé.

II. — LE BUT PARTICULIER

L'éducation morale est ce département de l'éducation qui s'occupe de la morale, de la conduite et du caractère. Le but particulier de l'éducation, donc, et l'objet immédiat de notre étude dans les pages qui suivent, sont *la formation du caractère*.

Mais il ne faut pas supposer que lorsque nous nous limitons à cette seule branche, nous négligeons les autres. Au contraire, on s'apercevra que le caractère est une fonction essentielle de toutes les autres branches de l'éducation ; ainsi donc, lorsque nous nous confinons à ce seul département de la moralité, nous concentrons en réalité notre attention *sur le composant essentiel de tous les autres*. Étudions dans les pages qui suivent comment cela s'opère.

A. — Caractère et culture intellectuelle.

Si nous portons les yeux d'abord sur le côté intellectuel de l'éducation, nous nous apercevons que le trait caractéristique de la science moderne — la recherche inlassable de connaissances exactes — n'est pas, au premier abord, un phénomène intellectuel, mais au contraire, un phénomène moral. La recherche de la Vérité est instinctive dans la nature humaine, et la Vérité est trop grande pour être expliquée d'une façon complète par l'intellect.

En vérité, comme Du Bois Reymond le montre, la science moderne doit beaucoup au Christianisme. Le zèle intense de la nouvelle religion se substitua graduellement à cette jouissance de la vie qui caractérisait les païens au cœur léger ; il en résulta un effort tendu vers les considérations sérieuses sans lesquelles l'œuvre longue et

patiente du progrès scientifique aurait difficilement pu s'accomplir.

Un Darwin, qui, pendant une vie d'études, ne se permettait aucune lecture qui n'eut immédiatement trait à son sujet ; un Gœthe qui mûrit son « Faust » pendant vingt ans dans son esprit avant de le mettre sur le papier, sont des exemples modernes d'efforts soutenus, qui eussent été impossibles sans une grande force de caractère.

Le lecteur se souvient sans doute de cas particuliers où il a vu de grandes facultés intellectuelles réduites à néant par suite d'un manque de jugement, de persévérance, d'initiative, ou de quelque autre don du caractère.

Lorsque la culture intellectuelle n'est pas accompagnée d'une éducation de la volonté, et de *soins apportés à la conscience :* « On ne se servira de l'intelligence, pour ainsi dire, que comme un cambrioleur de sa lanterne, la sensualité pourra ainsi découvrir facilement et éclairer le chemin qui mène à la satisfaction de ses désirs[1]. »

B. — Le caractère et la culture physique.

Nous pouvons poser comme principe que toute culture physique qui n'a pas en vue un but moral est pernicieuse. Le culte du physique, si on le poursuit uniquement pour acquérir de la force, mène à la brutalité. Si l'on vise à la beauté, il mène à la dégénérescence et à la perversité, comme l'histoire de la Grèce en témoigne.

Les avocats de la culture physique ont tous reconnu ce fait. « Vater » Jahn utilisa l'enthousiasme qu'il créa dans la jeune Allemagne dans un but patriotique et moral ; la devise des Turners est « frisch, frei, fröhlich, fromm » ; en Amérique, l'Y. M. C. A. a produit « le Chrétien musclé » ; l'exagération indubitable avec laquelle on pratique les sports dans les écoles anglaises, s'excuse si l'on considère le bénéfice moral que les enfants en retirent ; en France, le lieutenant Hébert qui a obtenu des résultats splendides parmi les jeunes marins français est d'avis que « l'école des exercices physiques doit être en même temps l'école de l'énergie, de la volonté, du courage, du sang-froid et de l'audace ».

La phrase si souvent citée de Juvénal « mens sana in corpore sano » serait un idéal assez juste si Locke n'en avait faussé le sens ; il en a fait une sorte de dogme matérialiste signifiant que la probité morale dépend d'une constitution saine. Tolstoï remarque à juste

1. « Der Verstand », dit Foerster, « wird dann sozusagen nur als Diebslaterne benutzt, um den Begierden den Weg zu ihrer Befriedigung zu suchen und zu erleuchten. » *Schule und Charakter*, page 12.

titre que cette citation est encore plus vraie si on la retourne : seule une âme saine peut maintenir le corps en bonne santé, une vie morale implique toutes les conditions nécessaires à la santé : une nourriture simple, la tempérance, la continence.

Bien plus, la meilleure façon de se bien protéger contre les désordres nerveux si fréquents à l'heure actuelle, c'est d'avoir recours à une bonne discipline morale. Ceux qui se sont spécialisés dans cette branche de la médecine affirment unanimement qu'aucune précaution hygiénique, aucun système de culture physique, aucun bain d'air ou de soleil, aucune cure d'eau froide ou de repos ne peuvent lutter contre les dommages qui résultent pour la constitution de ce que la vie spirituelle intérieure est négligée. Cela même est l'effet d'un caractère non réglé.

A vrai dire, parmi la jeunesse moderne, et spécialement parmi celle des universités du continent, il ne manque pas de cas où la santé a été ruinée par suite d'une éducation morale négligée.

C. — Le caractère et la culture esthétique.

Lorsque l'art et la littérature ne s'inspirent plus du caractère, ils commencent à dégénérer. Les périodes de décadence artistique ont toujours coïncidé avec les périodes de décadence morale.

Ceux chez qui le sens esthétique agit fortement, mais qui manquent de caractère, adoptent envers la vie une attitude molle et sensuelle. Ils ne possèdent pas suffisamment de vigueur morale pour harmoniser les impressions contradictoires qu'ils ont de cette vie, aussi détournent-ils de parti pris les yeux de ses réalités désagréables, ils dissimulent ses discordances et les déceptions qu'elle cause sous un luxe de belles paroles, et ils s'efforcent de supprimer à leur sensibilité toutes les impressions qui ne s'harmonisent pas avec leur conception artificielle des choses. Leur vie présente un curieux mélange de raffinement, d'auto-indulgence et d'auto-déception.

Il n'en était pas de même des grands artistes de la Renaissance qui n'auraient jamais pu accomplir ce qu'ils ont accompli s'ils n'avaient été des hommes de grand caractère. Il fallait être un grand homme pour sculpter la statue de *Moïse*, pour écrire *Hamlet*, pour composer *la Divine Comédie*, ou pour peindre *la Madone Sixtine*.

La grandeur morale, la grandeur artistique représentent toutes les deux un triomphe du spirituel sur le matériel, et un art vraiment grand ne peut provenir que d'une âme où l'amour de la Beauté a été subordonné à l'amour de la Vérité.

D. — Le caractère et la vie professionnelle.

Il est presque inutile d'insister sur l'importance du caractère dans la vie de tous les jours. Quels que soient la profession, l'emploi ou le métier où l'on se soit engagé, le succès ne dépendra pas seulement, ni même surtout des connaissances techniques ou de l'habileté professionnelle que l'on peut avoir. Il s'engage chaque année dans toutes les professions des centaines d'hommes très brillants qui ne s'y font jamais remarquer, parce qu'il leur manque certaines qualités, telles que l'ordre, la persévérance, une rigueur qui ne laisse rien à l'imprévu, l'initiative, de la ressource, ou de l'honnêteté. Dans certaines professions tout dépendra de la conscience morale ; c'est le cas pour les docteurs, les avoués ou les banquiers.

Le système par lequel on choisit actuellement les officiers de la marine anglaise reconnaît d'une façon frappante l'importance du caractère dans la vie professionnelle.

E. — Le caractère et la culture générale.

Si, au lieu de considérer séparément ces différents départements de l'éducation, nous portons notre attention sur leur résultat général, que représentent notre culture actuelle et notre civilisation, nous trouvons encore que le caractère en est le composant essentiel.

Notre culture moderne est, dans son essence même, une culture technique. Tandis que la civilisation du moyen âge se fondait sur la culture des forces intérieures, des forces spirituelles de l'homme, celle du temps présent s'établit sur l'utilisation des forces extérieures et matérielles de la nature. Nous nous glorifions de nos progrès, nous montrons avec orgueil les monuments de notre toute-puissance sur le matériel, et nous regardons avec mépris, quelquefois, peut-être, un peu avec regret, les ruines du grand temple du spirituel. Et cependant, n'est-il pas vrai que, parmi tous ces triomphes de l'esprit sur la matière, le matériel a acquis un pouvoir effrayant sur notre vie ?

La faiblesse, et le danger de notre civilisation actuelle résident en ceci : notre pouvoir sur les forces du mal dans notre propre âme ne s'est pas développé en harmonie avec celui que nous avons acquis sur les forces matérielles de la nature, de telle sorte que les mille productions de notre âge industriel, au lieu de nous faire progresser dans la moralité, sont mises uniquement au service du besoin que nous avons de satisfaire nos sens — elles ne servent donc qu'à augmenter

notre luxe et nos désirs. L'« équilibre des forces » spirituelles et matérielles a été sérieusement troublé. Tandis que le matériel a fait énormément de progrès, le spirituel a perdu du terrain.

C'est donc un besoin immédiat de notre civilisation actuelle que cet équilibre soit rétabli, et que l'on fasse spécialement attention au développement des forces morales et spirituelles de notre nature.

L'éducation morale apparaît également importante si l'on considère notre culture moderne d'un autre point de vue.

Dans la vie actuelle, notre existence mécanique menace d'engloutir totalement l'individu. Combien d'hommes sont assez forts pour ne pas emprunter leurs opinions sur des questions politiques ou sociales, à leur journal du matin ? Combien peuvent résister à la pression uniforme et constante de leur milieu social, ou à la force de l'opinion publique ?

Chaque jour, la foule s'organise plus compacte, la force de l'opinion publique est plus prononcée, le nombre des organisations corporatives est plus puissant — et chaque jour l'individu, avec sa conscience privée, son opinion privée, son idéal privé, est écrasé, petit à petit, et supprimé. « Gemeinschaft macht gemein » dit Nietzche, et pour résister à cette influence énervante de la foule. l'individu doit posséder cette personnalité vigoureuse qui vient d'un caractère puissant.

Enfin l'importance du caractère par rapport à la culture générale apparaîtra grâce à une autre considération.

Le but presque exclusif de la culture moderne, c'est l'expansion. La pensée du monde moderne, l'énergie de l'homme moderne se sont divisés en une multiplicité effrayante d'intérêts. Nous vivons dans un chaos. Le chaos intellectuel et moral de notre monde spirituel se révèle dans le chaos social et économique du monde matériel. Nous n'avons pas de règles fixes pour la valeur économique. Nous confondons ce qui n'est pas essentiel avec ce qui l'est, ce qui est transitoire avec ce qui est permanent; nous sacrifions notre vie personnelle et sociale à une élaboration impitoyable de moyens de vivre.

Cet état de choses si peu satisfaisant n'a pas échappé aux observateurs réfléchis de tous les pays, aussi nous trouvons-nous dans une période de réforme. Mais les réformateurs ne se sont pas mis au travail de la bonne manière. Ces doctrines qui envisagent les choses d'un seul côté, ils ont tenté de les rectifier en préconisant d'autres doctrines qui présentent le même défaut; par suite la confusion générale s'en est trouvée aggravée plutôt qu'amoindrie.

Il n'y aura pas de véritable réforme tant que l'on ne reconnaîtra pas que la *concentration* est un élément de culture encore plus essen-

tiel que l'expansion. Plus nous développons notre puissance sur le monde de la nature, plus nous augmentons le bien-être matériel de la vie, plus il nous devient essentiel de développer, renforcer et rendre plus profond l'élément spirituel de notre nature.

Notre Société moderne ressemble à un volant de machine à vapeur, énorme et tourbillonnant, dont la circonférence, au cours de ses révolutions, s'est détachée de son axe. La force centripète qui maintenait et concentrait sa force par son centre, s'est brisée, et toutes les énergies qu'elle contenait et dirigeait pour des buts utiles, ont brisé leurs liens, se sont dispersées et ont disparu dans l'espace. Les forces psychiques abondent dans notre monde moderne, mais elles ne sont ni contrôlées, ni disciplinées, ni responsables.

Ce dont nous avons besoin, c'est de quelque grand élément de concentration, quelque grande force centripète qui rattache et relie nos activités, qui contrôle et dirige leurs énergies, qui organise et classe leurs emplois d'après une échelle de valeurs bien établie.

Mais on ne peut trouver cet élément de concentration, cette force centripète, cette échelle de valeurs, que dans la loi morale.

« *La Civilisation,* c'est un contrôle technique sur la nature, c'est le développement de besoins innombrables; *la culture*, au contraire, c'est la subordination de tous les besoins individuels aux forces spirituelles de la vie, c'est le contrôle de l'homme sur sa propre nature. Sans une telle culture, la civilisation ne peut persister, et c'est une question de vie ou de mort pour notre société de savoir si elle aura la force de subordonner une fois de plus sa civilisation technique à ce que l'on appelle la culture de l'âme, ou si, au contraire, nos connaissances et notre force ne sont destinées qu'à servir à augmenter nos raffinements matériels, et à nous amener ainsi inévitablement à la dégénérescence morale[1]. »

III. — LE CARACTÈRE

Notre recherche de la fin véritable de l'éducation nous a amené aux conclusions suivantes :

1. « Zivilisation », dit Foerster, « ist technische Verfügung über die Natur, ist Entfaltung zahlloser Bedürfnisse : Kultur ist Unterordnung alles individuellen Bedürfens unter geistige Lebensmächte, ist Herrscharft des Menschen über seine eigene Natur : Ohne solche Kultur ist eine Zivilisation nicht lebensfähig, und es ist daher die Lebensfrage unserer Gesellschaft, ob sie die Kraft hat, ihre technische Zivilisation wieder dem unterzuordnen, was man *Kultur der Seele* nennt, oder ob all das Wissen und Können rettungslos bestimmt ist, nur dem materiellen Raffinement und damit der sittlichen Entartung zu dienen » (*Jugendlehre*, Introduction).

En tant *qu'idéal*, nous voudrions que nos enfants développent toutes leurs capacités : spirituelles, morales, intellectuelles, physiques, esthétiques, sociales et pratiques, avec toute l'harmonie et la proportion voulues ; et nous devrions nous efforcer de nous rapprocher de cet idéal autant que les circonstances le permettent. Mais, « ars longa, vita brevis » et nous agirons sagement en concentrant notre attention sur celles des qualités précédentes qui sont essentielles. Il sera temps de nous inquiéter de qualités plus ornementales quand nous saurons que l'enfant est en bon chemin pour acquérir ces qualités essentielles.

Des trois éléments indispensables — la santé, l'instruction, la moralité, il nous semble que c'est le dernier qui devrait attirer spécialement l'attention des parents, et cela pour cinq raisons :

1° Parce que la nécessité des deux premiers est évidente, et les dispositions actuelles sont si bien en rapport avec cette nécessité, qu'il n'est pas utile d'insister ;

2° Parce que l'éducation morale est le côté le plus négligé de l'éducation ;

3° Parce que la force morale, ou caractère, est de beaucoup le plus important résultat de l'éducation, et qu'elle entre comme composant essentiel dans tous les autres départements de l'éducation.

4° Parce que le besoin qui se fait le plus vivement sentir actuellement, c'est de donner de l'influence, de la puissance aux forces morales et spirituelles de notre nature sur les activités multiples de notre civilisation ;

5° Parce que l'éducation morale doit surtout se pratiquer à la maison et qu'elle dépend par conséquent surtout des parents.

Il se trouve donc enfin que la réponse à notre question — quelle sorte d'homme voulons-nous que notre enfant devienne — est la suivante : *un homme de caractère.*

A. — Définition du caractère.

Mais avant de continuer notre étude sur le développement du caractère chez l'enfant, il faut d'abord bien établir la signification que nous donnons à ce terme « caractère ». On en donne beaucoup de définitions, mais nous pouvons adopter la suivante qui s'applique bien au but que nous nous sommes proposé : « Le caractère, c'est la vie dominée par des principes » (Hull).

Nous rencontrons souvent des hommes que nous appelons des impulsifs. Ils sont amenés à des paroles et à des actes qu'ils regrettent généralement plus tard. S'il se trouve que leurs impulsions sont

bonnes, ils agiront de même ; mais, si au contraire ces impulsions sont mauvaises, l'acte qui en résultera sera mauvais aussi De tels hommes sont dominés par la puissance de leurs impulsions qu'ils semblent ne pas avoir la force de contrôler.

Il y a aussi un autre type. Celui-là est de caractère facile et accommodant. S'il rencontre une difficulté dans la direction qu'il a choisie, il s'arrêtera et attendra qu'elle disparaisse. Si elle persiste à lui fermer sa route, il haussera les épaules, lui tournera le dos et se mettra à suivre quelque autre chemin. Son principe, c'est ce que les savants appellent la ligne de moindre résistance. Ainsi il décrit des méandres à travers la vie, comme une rivière à travers un pays montueux ; sa direction résulte toujours de la nature des obstacles qu'il rencontre sur son chemin.

Au contraire, l'homme de caractère, celui qui agit d'après un principe, est un type très différent de l'homme qui se laisse dicter sa conduite, soit par ses impulsions, soit par les circonstances. Il y a quelque chose de ferme et de décidé en lui. Il sait ce qu'il veut, et il y a toujours une raison à tout ce qu'il fait. Les impulsions et les circonstances sont sans pouvoir sur ses intentions. Au lieu de leur obéir, il en fait son instrument. Il exerce sur la vie un contrôle, une domination, une puissance dirigeante. Ses actes, en un mot, au lieu de lui être dictés par l'impulsion ou les circonstances, le sont par des motifs intérieurs, et ce sont ces motifs que nous appelons des « principes ».

On peut donner la définition suivante du principe : c'est une conception morale que l'esprit a acceptée comme règle de conduite à appliquer constamment à la vie. La somme totale des principes d'un homme, s'étendant à tous les aspects de la vie, constituent son idéal.

On voit donc que le caractère d'un homme sera bon ou mauvais selon que ses principes le seront ou non, on voit aussi que ces principes dépendent de son idéal.

B. — Conclusion.

Nous sommes maintenant en mesure de donner une réponse finale et définitive à la question que nous nous sommes mis à étudier au début de ce chapitre.

L'ambition des parents doit être de faire de leurs enfants des hommes qui aient un caractère de première qualité. Pour obtenir ce résultat, trois choses à faire :

1° Placer devant leurs yeux l'idéal le meilleur et le plus noble que l'on connaisse ;

2° Faire pénétrer cette idée dans leur esprit sous la forme de principes, de règles de conduite que l'on appliquera à leur vie de tous les jours ;

3° Faire tout son possible pour les mener à agir constamment d'après ces principes, de telle sorte que cette habitude leur reste jusqu'à la fin de leur vie.

LIVRES RECOMMANDÉS

Anglais. — *The Formation of Character*, E. R. Hull (Sands and C°, Londres). Parties 1, 2, 3, 4, 5.

Français. — *Jeunesse*, Charles Wagner (Librairie Fischbacher, Paris), ch. I, II, III.

Allemand. — *Jugendlehre*, Fr. W. Foerster (George Reimer, Berlin). Introd. et pp. 11-83. *Schule und Charakter*, Fr. W. Foerster (Schulles et C^ie^, Zurich), pp. 1-106 et 154-191.

CHAPITRE II

L'ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

I. — LE PROBLÈME CENTRAL

L'éducation de la volonté est le problème central de la formation du caractère. Comme nous l'avons déjà vu, on fait peu de place à cet important département de l'éducation dans les écoles du continent de l'Europe. Les *Lycées* s'occupent plutôt de l'instruction que de l'éducation, et ils préparent leurs élèves à passer des examens au lieu de les préparer au métier de vivre. Mais la vie en elle-même est un examen et un examen approfondi ; nous ne sommes pas examinés en effet sur ce que nous savons, mais sur ce que nous sommes ; l'épreuve ne porte pas sur les connaissances, mais sur le caractère, et c'est aux parents qu'il incombe de préparer leurs enfants à ce grand examen.

Le succès dans la vie consiste surtout à être capable de surmonter des difficultés. La question est de savoir si nous dominerons les circonstances ou si nous les laisserons nous dominer, et en cela le facteur décisif sera la volonté. Car si la volonté est faible, il sera de peu de ressources à l'homme d'avoir une vive intelligence et de bonnes intentions. Il verra clairement son chemin devant lui, mais manquera d'énergie pour le suivre ; il prendra de bonnes résolutions, mais on verra qu'il manque de forces pour les tenir. Irrésolu, incapable de persévérer dans l'effort, il deviendra à la fin le jouet du sort ; il ira à la dérive, dépourvu de gouvernail, sur la mer de la vie, ses voiles pendront et battront vainement sous l'influence de chaque bouffée de la fortune ou de chaque souffle des circonstances.

La réelle valeur d'un homme se mesure à sa force de volonté. C'est en effet la volonté qui dirige nos idées, qui refrène nos impulsions, qui règle nos inclinations, qui concentre nos facultés. C'est la lentille qui fait converger nos forces ; elle unit, contrôle et dirige les différentes activités de notre nature.

Et la force de volonté ne se borne pas à être la valeur principale

d'un homme, elle s'étend à tout ce qu'il touche et le transforme. En effet, la valeur de n'importe quoi, dans la vie, dépend de l'usage que nous en faisons. Des difficultés qui suffiront à écraser des hommes, serviront d'éperons à certains autres. Cette force cachée qui nous permet d'absorber des éléments extérieurs à nous-mêmes, de les former et de les façonner à notre volonté ; de les assimiler et de les transformer en nourriture intérieure ou de les forcer et de les plier à agir comme instruments de notre progrès, voilà une des plus nobles possessions de l'homme. Et c'est l'éducation de cette force, comme nous l'avons dit, qui forme le problème central de la formation du caractère.

II. — DÉVELOPPEMENT DE LA VOLONTÉ PAR L'ENTRAINEMENT

Demandons-nous donc, maintenant, comment nous développerons cette force.

« La nature », dit Pestalozzi, « crée les facultés de tous les hommes par leur emploi, et leur développement dépend de cet emploi. » Si nous voulons développer notre corps, il faut l'exercer. Si nous voulons développer notre esprit, il faut l'exercer. De même, si nous voulons développer notre volonté, il faut nous en servir. Dans la nature entière, le secret du développement est dans l'exercice, dans l'utilisation de la fonction, de la faculté. Donc, pour permettre à ses enfants de développer leur force de volonté, il faut s'assurer qu'ils ont bien l'occasion d'exercer cette volonté.

Mais ici nous devons attirer l'attention sur un point de grande importance, auquel on ne fait généralement pas assez attention. Il y a beaucoup de parents qui comprennent l'importance de l'éducation de la volonté de leurs enfants, et dans ce but ils insistent sur une discipline très stricte. D'autres encore, craignant que leurs enfants ne soient amenés au mal avant que leurs volontés ne soient assez fortes pour lui résister, les protègent jalousement de toutes les sources de contamination. Eh bien, alors que la discipline est toujours désirable et que la contamination doit toujours être évitée, il ne s'ensuit pas que les moyens adoptés sont les meilleurs pour développer la force de volonté des enfants.

Dans le premier cas, l'enfant se conduira bien parce qu'on l'y force, mais il ne s'ensuit pas qu'il aime à bien se conduire, et qu'il ne se conduirait pas mal si l'on supprimait cette obligation. Dans le second cas, l'enfant peut se conduire bien, non parce qu'on lui a inspiré l'amour du bien et la haine du mal, mais simplement parce

qu'il n'a jamais eu une réelle occasion de faire le mal. Mais puisque dans ces deux cas l'enfant se conduit bien, on admet fréquemment que par cela même sa force de volonté fait des progrès.

Mais le défaut, dans ces deux cas, se trouve dans le fait que le motif des actes de l'enfant lui est imposé de l'extérieur, et qu'à vrai dire, ce n'est pas lui du tout qui prend la décision. On voit ainsi qu'il ne suffit pas pour atteindre le but que nous proposons, que l'enfant fasse le bien et qu'il ne fasse pas le mal. *Si l'on veut développer sa force de volonté, ses motifs d'agir doivent venir de lui-même.*

III. — LE BESOIN D'UN EFFORT PERSONNEL

Ce qu'il nous faut remarquer maintenant, c'est que toute véritable éducation de la volonté implique un effort personnel de l'enfant. Il est nécessaire d'insister sur ce fait, car la tendance actuelle est de rendre tout aussi facile que possible à l'enfant. Son travail de classe doit lui être facile et charmant, on doit continuellement l'intéresser en classe par de nouvelles et stimulantes diversions de différentes sortes. Aucun sujet qui réclame un effort sérieux ne doit être introduit. Il est important de reconnaître que ces principes sont des exagérations d'une espèce particulièrement dangereuse. L'enfant en vient rapidement à s'attendre à ce qu'on l'amuse, il devient ainsi un spectateur passif tandis que tout l'effort retombe sur le professeur. Ainsi l'intérêt éveillé, au lieu de l'inciter à l'effort, finit par l'encourager plutôt à la paresse.

Rien ne pourrait être plus fatal qu'un tel résultat pour ce qui est de l'éducation de la volonté. On se rendra compte que bien des insuccès dans la vie résultent de ce que, pendant les premières années de l'enfant, quelqu'un d'autre a fait, à sa place, l'effort moral nécessaire. On ne peut pas enseigner trop tôt à l'enfant qu'un effort pénible est indispensable pour atteindre à la vertu et à la science. « Tant que la vie de l'adulte nécessitera un effort, l'éducation de l'enfant devra contenir un élément d'essai pénible qui y corresponde [1]. »

La nécessité d'un effort de la part de l'enfant est admise par tous les auteurs compétents qui ont traité de l'éducation. En vérité, tous ceux qui font autorité s'accordent à considérer ceci comme un point d'importance capitale. « Si l'individualité sacrée doit être conservée » dit Eustace Miles, « les motifs d'action d'un garçon ne doivent pas *lui être fournis*, ils doivent être *éveillés* en lui [2]. » La question est

1. Bray. *The Town Child*, p. 132.
2. Miles. *Wanted Men*, p. 77.

si admirablement résumée par le Rév. Hull, S. J. que nous ne pouvons pas ne pas citer son paragraphe entier. (Les italiques sont de nous.)

« Enfin la question se résume ainsi qu'il suit. Nous pouvons nous « mettre sous les yeux l'idéal que nous voudrions que nos enfants « réalisent lorsqu'ils seront hommes. Nous pouvons réduire cet idéal « à quelques principes concrets. Nous pouvons nous servir de tous « les moyens en notre pouvoir pour faire pénétrer ces principes dans « l'esprit de nos élèves, et les y fixer en tant qu'habitudes intellec- « tuelles. Nous pouvons essayer d'amener les jeunes à adopter ces « principes, et à les mettre en pratique à force de réflexion et d'appli- « cation. Nous pouvons faciliter le résultat désiré en surveillant avec « soin les débuts et la poussée graduelle des habitudes, tant du corps « que de l'imagination, des sentiments et de la pensée. En un mot, « nous pouvons nous charger de tout le travail de préparation à l'édi- « fice du caractère, du caractère le meilleur et le plus noble. *Mais*, « *si l'enfant ne prend pas goût à tout ceci, ne se l'assimile pas,* « *n'ajoute pas le poids de toute sa propre bonne volonté à ce travail* « *d'éducation, d'après les plans qu'on lui a tracés, ce sera autant* « *de peine prise en pure perte*[1]. »

IV. — CONCLUSION

Par conséquent, la question de savoir si l'enfant deviendra un homme au caractère fort ou non, dépend des occasions qu'on lui donne d'exercer sa volonté, et du parti qu'il tire de ces occasions.

Le but principal doit donc être de l'amener à entreprendre lui-même sa propre culture, son motif y étant l'intérêt et non l'obligation.

Pour cela, il ne faut pas supprimer, mais diriger son activité naturelle : il faut le convaincre qu'*il peut développer sa force de volonté*, il faut lui donner la *volonté de le faire*, il faut lui montrer *comment il peut le faire*.

Enfin il faut concentrer toutes les influences environnantes susceptibles de fournir de l'aide et les diriger sur ce seul but : éveiller, entraîner, stimuler, renforcer et diriger la volonté de l'enfant.

LIVRES RECOMMANDÉS

The Formation of Character, E. R. Hull. Parties IX, X, XI. — *Wanted-Men*, Eustace Miles. Chapitres XI et XII.

1. *The Formation of Character*, p. 79.

CHAPITRE III

PRINCIPES GÉNÉRAUX

Nous avons vu que le problème central de la formation du caractère est l'éducation de la volonté. Nous avons vu aussi que cette éducation ne peut se faire que par l'action, et que cette action, pour être profitable, implique un effort personnel de l'enfant qu'il accomplisse de lui-même. De ces conclusions découlent certains principes généraux qui devraient nous guider dans nos rapports avec les enfants et dont nous allons maintenant nous occuper. Le premier est, à la vérité, si évident que nous hésiterions à le traiter s'il n'était presque universellement méconnu.

I. — UNE CONDITION NÉCESSAIRE DE LA LIBERTÉ DE FAIRE UN CHOIX EST LA POSSIBILITÉ DE FAIRE UN MAUVAIS CHOIX

Lorsque l'enfant n'est qu'un bébé, on doit naturellement tout faire pour lui — d'où la bonne d'enfant. Mais l'inconvénient d'une bonne d'enfant, c'est qu'elle reste. Longtemps après que l'enfant est capable de faire, pour lui-même, mille petites choses, elle continue à les faire toutes à sa place. Puis viennent les gouvernantes. Combien de fois avons-nous vu des garçons de dix ou onze ans qui n'avaient pas la permission de s'éloigner de peur de se perdre, ou de quitter la chambre sans dire où ils allaient de peur qu'il ne leur arrive du mal, ou de traverser seuls une rue car ils pouraient se faire écraser, ou de s'échauffer trop en jouant par crainte d'attraper froid? Puis il y a les bonnes qui leur rappellent de mettre de gros souliers, lorsque le temps est humide, de ne pas oublier leur manteau quand il pleut, ou de mettre des vêtements épais quand il fait froid et des vêtements légers quand il fait chaud. Dans toutes ces questions et dans bien d'autres, la liberté d'action de l'enfant est bien trop restreinte, de peur que si on lui permet de penser et d'agir pour lui-même, il en

résulte quelque dommage sérieux. On lui retire sa liberté de choisir car elle implique la possibilité qu'il fasse un mauvais choix.

Maintenant, si ce sont de bons choix répétés qui seuls peuvent donner plus de puissance à la volonté, il faut courir le risque d'une possibilité de mauvais choix ; sans cela, il ne peut y avoir de choix du tout. En sorte que l'enfant devrait être accoutumé de bonne heure à se servir de son propre jugement. On le lui ferait appliquer d'abord, naturellement, à de petites choses sans importance, et on l'amènerait graduellement à agir sous sa propre responsabilité en des circonstances plus grandes et plus importantes. « La spontanéité et l'activité individuelle », dit J. Payne, « sont les conditions nécessaires sans lesquelles l'esprit ne peut faire son éducation ni gagner de la puissance et de l'indépendance. »

C'est cependant dans les écoles du continent de l'Europe que ce principe est le plus ignoré. Dans les *lycées*, les enfants, dès leur plus jeune âge, sont soumis à une contrainte des plus sévères. Leurs jeux aussi bien que leur travail sont réglés pour eux, tout se fait au commandement. Pas une minute du jour ou de la nuit, ils ne sont délivrés de la *surveillance*. Tous leurs actes : que ce soit le travail, le jeu, les repas, le sommeil, tout se fait sous l'œil de l'autorité. Le système entier est établi sur ce principe qu'on ne doit pas laisser les enfants se servir de leur propre volonté, décider de leurs actions, agir sous leur propre responsabilité. Et pourquoi pas ? parce qu'on admet que si on leur donne trop de liberté, ils en abuseront ; parce que l'on craint que si on leur accorde la liberté de faire un choix, ils n'en fassent un mauvais.

Ainsi, parce qu'on craint qu'ils ne fassent un mauvais choix, on ne leur permet pas de choisir du tout ; parce qu'on ne leur permet pas de choisir, ils n'ont pas l'occasion d'exercer leur volonté ; parce qu'ils n'ont pas l'occasion d'exercer leur volonté, leur force de volonté ne se développe pas ; parce que leur force de volonté ne se développe pas, ils deviennent des hommes sans caractère, ou de caractère faible, tout à fait inaptes à la lutte pour la vie, incapables de se contrôler ou de contrôler les circonstances. Ce n'est qu'en apprenant à refuser de faire le mal, que les enfants apprendront à faire le bien.

II. — PLUS GRANDE EST LA LIBERTÉ, PLUS STRICTE DOIT ÊTRE LA DISCIPLINE

Peut-être ce principe sera-t-il une surprise, pour ne pas dire un soulagement, pour certaines personnes qui ont lu nos remarques sur

le principe précédent. Ils ont pu craindre que notre plaidoyer en faveur d'une grande liberté d'action ne conduise à un état de désordre et de confusion semblable à celui qui existait dans l'école de Tolstoï à Yasnaia Poliana. Mais par ce terme de liberté, nous ne voulons pas parler du pouvoir de faire ce que l'on veut, mais du pouvoir d'être ce que l'on doit être. Il faut, en effet, apprendre à l'enfant que le but des lois n'est pas d'augmenter la contrainte, mais la liberté. Toute liberté est en effet garantie par la loi. D'habitude, quand les enfants sont continuellement punis pour de petites fautes, quand leur patience et celle de leurs parents sont perpétuellement mises à l'épreuve par des défenses et des ordres réitérés, la cause doit en être cherchée dans un *manque* de discipline et d'autorité. Les enfants n'ont pas de liberté parce que les parents n'ont pas d'autorité.

Prenons un exemple. Supposons que nous ayons depuis longtemps l'habitude d'envoyer notre enfant faire son travail de classe à une certaine heure fixe, et de nous assurer qu'il le fait convenablement à ce moment-là. Appliquons notre premier principe, et disons-lui qu'il peut faire son travail où et quand il veut, pourvu que cela soit fait pour le matin suivant. Nous lui donnons la liberté de choisir, et cela, comme nous l'avons vu, implique la possibilité d'un mauvais choix. S'il fait son travail convenablement, nous avons gagné beaucoup. D'abord il lui a fallu se servir de sa force de volonté pour se mettre au travail. Il y avait tant d'autres choses qu'il aurait préféré faire. Puis il a dû se servir de son propre jugement pour savoir quand il devait travailler et combien de temps cela lui prendrait. Il a aussi probablement fait plus d'efforts, car il savait qu'il serait libre dès qu'il aurait fini son travail. Enfin, le sentiment qu'on a confiance en lui le poussera à se montrer digne de cette confiance.

Cependant nous n'obtiendrons ces bons résultats que s'il travaille convenablement ; aussi devons-nous nous montrer inexorables en insistant pour que ce travail soit fait convenablement. L'enfant doit savoir que nous n'accepterons aucune excuse et que nous n'hésiterons pas à le punir si c'est nécessaire, s'il choisit de mal user de sa liberté. On voit que cette discipline stricte est la condition même de la liberté que nous lui accordons ; si, en effet, nous n'insistons pas pour que le travail soit fait convenablement, il nous faudra à la fin revenir à la vieille méthode de surveillance.

Naturellement, l'effort demandé à l'enfant doit être proportionné à son âge et à sa force, et nous ne devrions lui demander que ce que nous sommes à peu près certains qu'il pourra accomplir. Notre but doit être de le mener, en ces petites choses, de victoire en victoire, et ainsi de lui donner une confiance en lui-même qui augmente jour-

nellement. Mais il ne pourrait être de plus grande faute que de supposer que l'autorité et la discipline sont incompatibles avec l'initiative. Elles sont plutôt essentielles à cette liberté sans laquelle il est impossible de faire un choix de son plein gré.

III. — TRAVAILLER D'ACCORD AVEC LA NATURE

Ce principe signifie que notre intervention doit être scientifique. Ce qui nous a permis de faire des progrès si étonnants dans la sphère matérielle de la science, et d'en profiter dans toutes ces inventions si utiles du temps actuel, c'est uniquement que nous avons réussi à connaître mieux les lois de la nature, et que nous avons pu ainsi utiliser leurs effets pour notre service. Il en est de même de l'enfant. Nous ne devons pas tenter de hâter son développement ni d'intervenir d'aucune autre façon ; les lois qui le gouvernent sont en dehors de notre contrôle, et la nature ne peut souffrir qu'on intervienne. Tout ce que nous pouvons faire, c'est d'étudier ses façons de procéder, et d'orienter notre action conformément. Comme chaque étape successive de ce développement se termine, il faut rejeter nos vieilles méthodes, et en adopter d'autres en rapport avec la nouvelle étape qui s'annonce.

C'est un principe de première importance : les efforts que nous accomplissons pour former notre enfant doivent se conformer et s'enchaîner à ses instincts naturels comme ils se développent. L'enfant est une créature qui essaie de s'exprimer, et c'est en aidant ses efforts naturels dans cette direction que nous réussirons le mieux à influer sur ses actes.

Par exemple : les instincts naturels, tels que l'affection, la curiosité, l'esprit d'imitation, doivent être utilisés et bien dirigés ; nous le verrons plus tard quand nous en viendrons à l'étude des moyens de stimuler la volonté de l'enfant grâce à son esprit. Nous devons aussi, à l'époque de l'adolescence, harmoniser notre système avec le désir naturel d'indépendance qui caractérise cette période ; nous présenterons la maîtrise de soi comme une forme de courage, un moyen de s'affirmer, etc... D'autre part, il faut être patient avec l'enfant quand il s'agit d'amour du prochain, de renonciation, d'austérité, et d'altruisme en général, et se souvenir que ces conceptions sont contraires à ses tendances naturelles, et que tout enfant sain se révoltera d'abord contre elles.

« Une plante », dit Rousseau, « dont on gêne la direction verticale, mise en liberté garde l'inclinaison qu'on l'a forcée à prendre. » Mais

« la sève garde sa direction primitive, et si la plante continue à végéter, son prolongement redevient vertical[1] ». Nous ne nous occupons pas maintenant de l'application qu'a faite Rousseau de cette analogie, mais cela sert à illustrer notre idée que l'on n'obtiendra rien en agissant contre les lois naturelles de la croissance.

IV. — LA MÉTHODE EN ÉDUCATION DOIT ÊTRE POSITIVE ET NON NÉGATIVE

Voici notre quatrième et dernier principe général. Notre but, nous l'avons vu, est d'amener l'enfant à faire un effort personnel de son propre chef. D'autre part, cet effort dépend de la volonté qui, comme le remarque Quintilien, « non cogi potest », sur laquelle « on ne peut agir par la force ». En conséquence, notre méthode ne doit pas être d'obliger, de contraindre, mais de persuader, de stimuler, d'amener à agir.

On a dit que « découvrir ce qu'il y a de meilleur dans un enfant, c'est la meilleure façon d'obtenir de lui les meilleurs résultats », et c'est très vrai ; car il y a du bon et du mauvais en tout enfant, et le meilleur plan d'action, si nous voulons l'aider à se perfectionner, n'est pas de lutter contre le mauvais, mais de développer ce qu'il y a de bon en lui. « Pour être éducative », dit Daumers, « la discipline doit être plutôt *préventive* que *répressive*. Elle doit viser à se faire comprendre, approuver et aimer, bien plus qu'à se faire obéir. » Et cependant, combien y a-t-il de parents qui se font de l'éducation l'idée qu'elle consiste à déverser un flot continuel de défenses du matin jusqu'au soir !

Il serait heureux que tous ceux qui s'occupent des enfants se rappelassent les mots de Nietzche « Der Erzieher ist der Befreier », « L'éducateur est le libérateur. » Nous avons déjà montré qu'il faudrait apprendre aux enfants que le but des lois n'est pas d'augmenter la contrainte, mais la liberté. Malheureusement nos façons d'agir habituelles sont bien calculées pour leur enseigner juste le contraire.

Comment pouvons-nous espérer faire comprendre à l'enfant que l'obéissance à la loi morale tend, non à retenir mais au contraire à délivrer, non à asservir mais à libérer, quand nous saisissons constamment le moment où il a mal agi pour le sermonner à ce sujet ? Si un enfant n'entend parler de la loi morale que quand il est puni, il

1. *Émile*, I.

doit en venir nécessairement à considérer la vertu comme une gêne, et le bien comme la cause de tous ses ennuis ! Pourquoi choisir précisément le moment où l'enfant est très découragé et nous, très ennuyés, pour lui expliquer clairement combien il est loin d'être ce qu'il devrait être ? Assurément, le fait même que nous agissons de cette façon est une preuve suffisante que nous sommes nous-mêmes loin d'être ce que nous devrions être !

Il n'est pas plus facile pour un enfant que pour nous de se bien conduire. Ses difficultés sont à la vérité plus grandes que les nôtres. Ses manquements, comme les nôtres, sont plus souvent dus à la faiblesse qu'à un mauvais esprit. Comme nous, il a plutôt besoin d'encouragement que de blâme. Pourquoi donc, au lieu de choisir habituellement, et jour par jour, l'occasion d'un manquement pour le blâmer, ne pas chercher à profiter de ses victoires pour le louer et l'encourager ? Si l'on doute qu'on puisse obtenir de meilleurs résultats par cette méthode, il suffit d'en faire l'expérience.

La méthode que nous préconisons ici devrait être appliquée invariablement aux petites comme aux grandes questions, car elle est fondée sur de solides lois psychologiques. Chez un enfant, il y a deux tendances qui s'opposent : l'instinct de défense personnelle, et l'instinct sociable. Le premier l'amènera à réagir contre la force, à se révolter contre l'autorité imposée ; le second l'amènera à rechercher la sympathie, la confiance et la camaraderie.

Donc, si, comme nous l'avons vu, notre succès dans la formation du caractère de l'enfant dépend de la façon dont nous pourrons l'amener à coopérer avec nous — à s'intéresser personnellement à la question, et à faire un effort personnel de son propre chef — on verra qu'il est essentiel à ce succès que notre système s'unisse à l'instinct sociable de l'enfant, tout en évitant d'entrer en contact avec son sentiment de propre défense.

Rendons ceci clair par un exemple. Le point sur lequel nous voulons attirer l'attention, c'est qu'il faut choisir l'occasion d'un succès pour louer l'enfant, au lieu d'attendre celle d'un échec pour le blâmer ; ainsi nous agirons de telle façon que l'instinct naturel de l'enfant sera de notre côté et non contre nous. Nous prendrons d'abord un exemple de tous les jours.

Deux garcons, nous le supposons, jouent dans un jardin : ils attendent des amis. Il a plu et le sol est boueux. Une porte-fenêtre s'ouvre du salon sur ce jardin. Les garçons entendent leurs amis arriver et se précipitent à travers le salon jusqu'à la porte d'entrée pour les recevoir, non sans laisser des traces de boue sur tout le tapis. Bien des femmes s'enorgueillissent de leur salon, et quand la mère

entre et voit l'état de son tapis, sa première pensée est de trouver les coupables et de leur faire connaître son état d'esprit.

Si, sur-le-champ, elle cherche querelle à ces garçons — surtout si elle le fait devant leurs amis, — elle éveillera leur instinct de défense personnelle. Ils ne se sentiront nullement repentants, mais ils chercheront à se justifier aussitôt qu'elle sera partie. « Maman et son vieux tapis ! » diront-ils, « à quoi sert une porte si on n'y peut passer ! » Elle a choisi le mauvais moment. Mais comment peut-elle trouver le bon moment? De bien des façons. Par exemple, elle peut aller sans rien dire chercher un balai, une pelle, et venir enlever la boue elle-même tout en s'arrangeant pour être vue du jardin par ses fils. S'ils sont tels qu'ils devraient être, ils se précipiteront pour s'excuser et ils offriront de le nettoyer eux-mêmes. Alors c'est le moment, tandis qu'ils sont dans le bon état d'esprit : « C'est bien, mes enfants », pourrait-elle dire « vous aviez oublié mon pauvre tapis, n'est-ce pas? » Ou bien, elle pourrait charger sa bonne de nettoyer, et elle attendrait l'heure du thé. Les amis de ses garçons seront en frais de politesse, et elle peut compter qu'ils essuieront leurs pieds avant d'entrer. Voilà une nouvelle occasion. Ses propres enfants essuieront aussi leurs pieds quand ils verront leurs amis le faire. Si ses enfants sont vraiment sans soin, elle peut utiliser leur instinct de rivalité. « Voilà des enfants bien élevés qui font bien attention à ne pas salir ma pièce ; je voudrais bien que les miens fussent aussi avisés. » Si, au contraire, c'était un cas accidentel, elle devrait attendre que ses propres enfants essuient leurs pieds pour louer tout le monde, y compris ses propres garçons.

Dans tous ces petits événements ordinaires, il vaut mieux attendre que l'enfant agisse bien pour accompagner cette bonne action de louanges. Poussez votre enfant dans la direction voulue *quand il y avance de lui-même ;* ne le rencontrez pas toujours comme force opposante.

Même les mauvaises actions de l'enfant devraient être des causes d'encouragement plutôt que de blâme. Ce point est si important que nous jugeons utile de l'illustrer assez longuement. Nous choisirons un cas où l'enfant a commis une faute sérieuse qu'il est impossible de laisser de côté. Nous voulons montrer que même lorsqu'on parle à un enfant qui vient d'échouer, on doit autant que possible l'encourager au lieu de le blâmer.

Supposons que l'enfant ait menti. Supposons (un cas réel) que son père lui ait donné une lettre à mettre à la poste en lui disant qu'elle est très importante et qu'il doit faire bien attention à ne pas l'oublier. Huit jours après, l'enfant découvre la lettre dans sa poche ; il avait

oublié de la mettre à la poste ! Que va-t-il faire ? S'il l'y met maintenant, on découvrira son peu de soin, et son père sera furieux. Mieux vaut courir la chance et la déchirer. Il en jette les morceaux au panier. Le père s'étonne de ne pas recevoir de réponse. Quand il demande à l'enfant s'il est sûr d'avoir mis la lettre à la poste, il répond : « Oui, tout à fait sûr ». Cependant, sa mère trouve accidentellement des morceaux de la lettre sur le plancher.

Le résultat ordinaire en ce cas serait que la mère irait tout de suite faire part à son mari de sa découverte ; il se mettrait dans une violente colère ; il appellerait l'enfant un horrible petit menteur, un sans-soin, un petit animal en qui on ne peut avoir confiance, et il le renverrait sévèrement puni. Ou peut-être prendrait-il un ton digne et triste ; il expliquerait à l'enfant qu'il ne l'aurait jamais cru capable de mentir délibérément, s'il n'en avait la preuve réelle en ses mains ; et qu'il ne comprend pas comment un de ses enfants a pu s'abaisser jusqu'à une conduite aussi méprisable, qu'il n'aura plus jamais confiance en lui, etc...

La façon de procéder que nous recommandons serait dans le genre de ce qui suit. La mère ne dirait rien de sa découverte au père, mais, ce même soir, lorsque l'enfant serait au lit elle irait le trouver, s'assiérait au pied de son lit, et lui parlant doucement et aimablement, lui dirait à peu près ce qui suit :

Elle lui dirait franchement qu'elle a trouvé les morceaux de papier. (Ne jamais essayer d'*attraper* un enfant. Par exemple, il serait fatal de commencer la conversation de cette manière. « N'as-tu pas dit à ton père que tu avais mis sa lettre à la poste ? — Oui. — Es-tu tout à fait sûr de ne pas l'avoir oubliée. — Oui, tout à fait. — Eh bien, comment se fait-il que j'aie trouvé des morceaux de cette même lettre sur le plancher de ta salle de travail ? ») Elle dirait donc d'abord qu'elle a trouvé les morceaux de papier, et qu'ainsi il a dû dire un mensonge. Elle dirait qu'elle regrette qu'il n'ait pas eu le courage de dire la vérité, mais qu'elle sait que ce n'est pas toujours facile : qu'elle se rappelle même des occasions où elle-même n'a pas eu le courage de la dire. Qu'elle sait à quel point c'est humiliant de mentir. Combien on se sent en colère contre soi-même, combien on se méprise, comme on voudrait avoir eu le courage de dire la vérité. Qu'elle comprend très bien comment c'est arrivé : comme il a dû être effrayé de voir qu'il avait oublié la lettre, comme il a dû être fâché de voir son père s'en inquiéter, comme elle sait qu'il eût tout de suite avoué son oubli si ç'eût été une lettre ordinaire ! Qu'elle n'était pas venue l'en blâmer. Non, en vérité, qu'il n'ait très mal agi,

mais parce qu'elle sait qu'elle ne peut le blâmer plus qu'il ne se blâme lui-même, mais pour en causer avec lui. Qu'elle n'a même pas dit au père qu'elle avait trouvé les morceaux, et qu'elle ne le dira pas.

Si la mère a parlé doucement et gentiment à l'enfant, en des termes semblables aux précédents, il montrera probablement des signes d'émotion à ce moment. Changeant alors de ton, et souriant à l'enfant d'une façon encourageante, elle continuerait plus gaiement. Non, elle n'en dira rien au père, mais n'ira-t-il pas *lui-même*, dire tout à son père ? lui expliquer comment c'est arrivé, comme il était effrayé, comme il se sentait fâché, et comme il a l'intention d'être plus brave et de toujours dire la vérité à l'avenir ?

Il faudra probablement beaucoup d'efforts de persuasion avant qu'on puisse amener l'enfant à agir ainsi. Mais la mère persévérerait et l'encouragerait ainsi :

« Voici ce qui en est, Jean : Quand nous mentons nous sommes lâches. — Pourquoi avez-vous dit que vous aviez mis la lettre à la poste ? Parce que *vous aviez peur* d'avouer votre oubli. Vous aviez peur. C'est toujours le cas quand on ment. C'est vil, c'est lâche de mentir. — La prochaine fois vous serez plus brave. — Mais comment devenir plus brave, Jean ? Je vais vous le dire. Il faut faire quelque chose de très brave et de très difficile maintenant, il faut aller avouer à votre père tout ce qui en est ; de telle façon que, lorsque la prochaine fois vous serez tenté d'être lâche et de mentir, vous pourrez vous dire : « J'ai été assez brave pour dire la vérité la dernière fois, « je puis le refaire maintenant. » — Voyons ! Hier, vous n'aviez pas le courage de dire à votre père que vous aviez oublié de mettre la lettre à la poste. — Aujourd'hui vous allez avoir le courage de lui dire, non seulement tout ce qui s'est passé, mais encore que vous lui avez menti en tout cela. C'est beaucoup plus difficile. Il vous faut beaucoup plus de courage maintenant qu'il ne vous en fallait hier quand vous n'aviez que votre oubli à confesser. — Ainsi, en y allant maintenant, vous montrerez que vous n'avez pas l'intention de vous laisser gouverner par la crainte, mais que vous êtes déterminé à la vaincre, ainsi que le mensonge et toutes les autres actions viles et lâches. Vraiment, Jean, le fait même que vous *allez* avouer tout à votre père, montre que vous *allez* vaincre toutes ces choses si viles, de telle sorte qu'à l'avenir il vous sera d'autant plus facile d'être brave, franc et sincère. Dites à votre père que nous avons causé de tout cela ensemble, et que vous êtes résolu à ne plus jamais être faible et lâche. »

Dans l'exemple précédent, nous avons omis toute référence à la

religion ; on devrait naturellement l'introduire lorsque la famille est religieuse. Si nous nous sommes étendus sur cet exemple, c'est que les parents ne se rendent généralement pas compte du mal infini qu'ils font en blâmant et en décourageant les enfants pour des fautes dont on ne peut les guérir que par la sympathie et l'encouragement. Si, dans l'exemple précédent, on avait tempêté contre l'enfant, de la façon habituelle, si, de plus, on l'avait puni sévèrement, le résultat en serait du découragement, de la dépression, et probablement aussi un sentiment de révolte dangereux quoique dissimulé. De la façon précédente, il sent un regret beaucoup plus véritable, et, — ce qui est très important, — il a pris une plus forte résolution et il a confiance qu'il agira mieux à l'avenir.

On doit se rappeler que dans le cas précédent, l'enfant a réellement mal agi. Si donc, même une faute aussi grave que le mensonge peut être l'occasion d'un encouragement, on voit à quel point on doit être sur le qui-vive pour reconnaître les efforts de l'enfant vers le bien, et combien on doit faire attention à ne pas manquer une seule occasion de témoigner son plaisir et d'encourager l'enfant en le louant de quelques mots, lorsqu'il a remporté une victoire sur lui-même ! « L'origine du courage et de l'endurance, c'est la gaieté, la confiance, la joie, l'affirmation de soi-même ; ce n'est pas l'exposé des fautes, ni le rappel continuel des échecs[1]. »

Le principe que nous avons préconisé ici est le suivant. Si vous désirez corriger votre enfant d'un défaut, faites attention à choisir le bon moment pour lui en parler, et le meilleur moment pour lui en parler n'est pas celui qui a vu son échec, mais celui qui a vu sa victoire. Même lorsqu'il est nécessaire de parler à l'enfant au moment même de la faute, comme c'était le cas précédemment, il faut s'en servir autant que possible pour encourager plutôt que pour blâmer.

Et la raison de ce principe est la suivante. En choisissant le moment de la victoire pour encourager, plutôt que celui de la défaite pour blâmer, on présente l'obéissance à la loi morale sous sa vraie lumière, comme une délivrance et non une contrainte, comme la liberté à la place de la servitude. L'encouragement est un moyen beaucoup plus sûr que la répression pour produire l'harmonie du caractère, et votre méthode doit être toujours dirigée vers un bien précis à atteindre, plutôt que vers un mal précis à éviter. « C'est en gardant les yeux fixés non vers les précipices en dessous de soi, mais vers les hauteurs au-dessus que l'on apprend à grimper. »

1. Gould.

Cela, c'est la méthode du Christianisme. C'est la méthode de la confiance, de la gaieté, de l'amour. C'est la méthode qui attire par un idéal riche, suggestif et stimulant, qui purifie et renouvelle par « le pouvoir expulsif d'une nouvelle affection ». En effet, « un enfant doit être gagné à la vérité et au courage, et on ne peut les lui faire saisir en l'effrayant ou en le rudoyant[1] ».

1. Barnett.

CHAPITRE IV

FINS IDÉALES

I. — LES FINS IDÉALES EN GÉNÉRAL

Puisqu'on ne peut obliger la personnalité de l'enfant, puisque notre méthode n'est pas de contraindre ou de forcer, mais d'amener, de stimuler, d'encourager, il s'ensuit que notre succès quand nous nous efforcerons de développer la force de volonté de nos enfants, dépendra surtout de la connaissance que nous aurons des moyens de stimuler leur volonté, et de notre assiduité à nous en servir. Parmi ces moyens, il faut accorder la première place à l'idéal. Par une fin idéale, nous entendons « quelque type d'excellence que nous croyons être possible ou désirable, que nous posons comme fin et que nous nous aspirons à réaliser en notre vie[1] ».

La possession de fins idéales fera toute la différence dans la vie d'un enfant entre l'apathie et l'énergie gaie. En effet, une saine croissance implique une lutte vers quelque chose, un effort pour atteindre, une énergie pour entreprendre, une impatience d'accomplir. Et nous voyons ainsi que les enfants ont toujours faim de nouveauté, ils n'atteignent pas plutôt un but qu'ils en cherchent un autre. Quand ce besoin naturel n'est pas satisfait, quand on ne fournit pas continuellement des fins idéales aux enfants, sur lesquelles ils puissent diriger et concentrer leur énergie, leur vie mentale devient rapidement insipide et sans couleur, et toute leur splendide activité disparaît dans les eaux stagnantes de la routine.

La première chose à remarquer sur ces fins idéales, c'est qu'elles sont assez loin des enfants. Il faut les faire descendre des cieux dans leur vie journalière. Ceci veut dire qu'on doit les réduire à des principes et à des règles de conduite que l'on puisse expliquer à l'enfant dans le langage qu'il comprend. On peut faire cela au moyen d'exemples. Supposons que l'on veuille faire saisir à l'enfant le fait

1. Hull.

qu'il peut former son caractère par le pouvoir de sa propre volonté. Shakespeare en fournit une excellente illustration. « Nos corps sont des jardins dont nos volontés sont les jardiniers. » On peut expliquer comment le jardinier sème les graines qui deviendront plus tard des fleurs, et comment il arrache les mauvaises herbes. Il ne dépendra que de son attention à bien planter et surveiller les bonnes semences et à éliminer les mauvaises, que son jardin ait de belles fleurs ou qu'il soit plein de mauvaises herbes. Un enfant saisira rapidement l'idée sous cette forme, lorsqu'on la lui explique sous un jour qui lui est familier.

Autre chose à remarquer : les fins idéales servent à peu de chose si on ne les met en pratique. Elles deviennent même réellement néfastes. En effet, des garçons auxquels on a appris à cultiver des fins idéales mais non à les appliquer, seront saisis de surprise en face de la réalité de la vie, quand ils entreront dans le monde à la fin de leurs années d'école. L'idéaliste rêveur s'apercevra que le monde est plein de surprises et de désillusions, quand il sera mis en face des faits. Peu habitué à l'action rapide, et refusant de répudier son idéal, il craint de se commettre, il se réfugie dans l'indécision et « reste éternellement sur le seuil ». Mais on ne peut passer sa vie entière en suspens, et, finalement, un garçon doit choisir le bien ou le mal. Ainsi ne faut-il pas laisser les enthousiasmes d'un enfant s'éteindre à force de brûler. Il faut trouver et, au besoin, créer des occasions de les appliquer à quelque forme d'activité précise, alors qu'ils sont encore « chauds ».

II. — FINS IDÉALES ORDINAIRES

Voilà pour les fins idéales en général. Examinons maintenant quelles fins idéales plairont aux enfants. Il nous faudra plus tard les prendre en détail, à présent ne nous occupons que des différents groupes.

C'est un principe universellement admis en éducation que, dans nos rapports avec l'enfant, nous devons procéder du connu à l'inconnu, et cependant, dans le département de la morale on l'ignore souvent. Mais, en éducation morale comme autre part, l'intérêt le plus proche est d'habitude le motif le plus fort, et l'on trouvera que le meilleur plan est d'atteindre le spirituel par le matériel : « atteler le surnaturel au naturel ». Comme on le verra plus tard, de deux bons motifs, le moins élevé doit être préféré au plus élevé s'il est plus efficace. C'est à peu près l'idée qu'exprime Eustace Miles lorsqu'il écrit : « Si vous le pouvez », comme le suggère Emerson, « attachez votre chariot à une étoile » faites cela ; mais si vous ne tenez pas à

une étoile, attachez votre chariot à n'importe quoi qui le fasse avancer et monter.

Par ce qui précède, nous ne voulons pas suggérer qu'un idéal moral précis est inutile comme but aux efforts que vous faites pour former vos enfants. Il faut certainement qu'il y ait un idéal et que l'enfant soit entraîné vers lui. Nous voulons simplement montrer que ce serait ignorer un principe universellement admis en éducation que de refuser de se servir de fins idéales d'ordre moins élevé mais qui sont à la portée des intérêts et des ambitions de l'enfant, pour l'amener ensuite vers de plus élevées. Quels sont donc les ambitions et l'idéal ordinaires d'un enfant?

1° Sans doute la plus ordinaire de toutes les ambitions enfantines est de grandir et de devenir un homme! C'est de cette ambition que nous nous servons lorsque nous disons à l'enfant que les « grands garçons » ou les « grandes personnes » ne font pas l'acte particulier que nous voulons lui voir éviter. Il est, certes, vrai que les « grandes personnes » font beaucoup plus d'actions stupides qu'un enfant ne pourrait jamais en concevoir; mais il est inutile de le dire à l'enfant. En tout cas, cette ambition a une action très utile sur la volonté, et est trop connue pour qu'il soit nécessaire d'y insister.

2° Il y a ensuite l'idéal physique. La plupart des garçons, au moins en Angleterre et en Amérique, veulent être forts et actifs, habiles aux jeux et aux sports. Ces ambitions physiques seront le meilleur des points de départ pour presque tous les garçons, car si ces derniers sont soucieux de leurs progrès physiques, la transition de l'idéal physique à l'idéal moral est facile et naturelle. Nous traiterons ce sujet complètement au chapitre VI.

3° L'idéal intellectuel ne plaît pas aux enfants des pays Anglo-Saxons autant qu'à ceux de l'étranger. La raison en est probablement le fait que, dans certains pays du continent, le Baccalauréat dispense les garçons d'un an de service militaire. Ou bien, c'est que l'absence de jeux dans les écoles les amène à détourner leur instinct de rivalité vers leurs études. Quelle que soit la raison, cette ambition est un stimulant de grande force dans les pays non Anglo-Saxons.

4° Il y a ensuite l'idéal pratique : l'ambition de réussir dans la vie. Ce motif agira sur la généralité des enfants et peut les amener à acquérir des qualités de ponctualité, de précision, de régularité, etc., qui sont spécialement nécessaires pour réussir dans la vie, professions libérales, commerce, affaires.

5° Des fins idéales d'ordre social (nos devoirs envers nos voisins) offrent de nombreuses occasions d'agir sur les enfants. Par exemple, le principe des boy-scouts, de rendre service chaque jour à quelqu'un,

et d'être d'une façon générale serviable et attentionné envers les autres. Un point important pour les garçons est de cultiver leur esprit de chevalerie envers les dames. Ainsi, un garçon devrait apprendre à considérer sa force supérieure comme une protection pour ses sœurs, il devrait apprendre à aller chercher leurs objets, à les laisser passer avant lui, à leur ouvrir la porte lorsqu'elles quittent une pièce, et ainsi de suite.

6° Puis il y a l'idéal moral. Tout notre système a pour objet d'amener l'enfant à entreprendre sa propre discipline, la maîtrise de lui-même, son propre développement. Cette ambition a des résultats merveilleux si l'on présente la question à l'enfant dans la lumière qui lui est propre. Ainsi, à un garçon de quatorze à dix-sept ans, il faudrait présenter la maîtrise de soi comme une forme de courage, d'indépendance, d'affirmation de sa personnalité.

7° Enfin, il y a l'idéal religieux. Dans la conception chrétienne, toutes les ambitions et fins idéales qui précèdent devraient être réunies dans l'effort qui vise à établir le « Royaume de Dieu » dans l'âme de l'enfant.

Et si l'on veut intéresser l'enfant à l'une quelconque des ambitions précédentes, on réussira bien mieux si on les objective sous la forme de personnages réels. Ainsi l'instinct naturel d'imitation servira de chaînon entre lui-même et l'idéal abstrait qu'on lui veut faire imiter. L'ambition d'un garçon n'est pas de bien jouer au football, mais de jouer comme quelqu'un qu'il a vu et qu'il admire. Cet instinct d'admiration pour un héros est un des moyens les plus naturels pour introduire un idéal dans la vie d'un enfant. La vie des grandes figures du passé, par exemple, agit avec beaucoup d'influence sur les enfants.

Il y a pourtant trois points dont on fera bien de se souvenir au sujet de cette admiration pour un héros.

Il est préférable de contrôler le choix que fait l'enfant de héros, surtout si ces héros sont vivants ! Il arrive quelquefois, par exemple, qu'un jeune enfant se fait un héros de quelque grand qui joue un rôle très important dans les jeux de l'école, mais qui n'est nullement un bon exemple pour le travail ou pour d'autres questions plus importantes. Parmi les grandes figures de l'histoire, il en est peu, même des plus grandes, qui n'aient quelque défaut sérieux. C'est donc une bonne chose d'accoutumer l'enfant à admirer son héros pour quelque qualité particulière : Cromwell, par exemple, pour sa volonté de fer, mais non pour son inhumanité ; Pierre le Grand pour son énergie sans limites ; Jeanne d'Arc pour son courageux patriotisme, etc.

Ensuite, lorsque vous parlez à l'enfant de ces grands hommes, il

faut avoir soin de lui montrer qu'ils ne sont pas nés tels, mais qu'ils se sont faits ce qu'ils sont. Il faudrait expliquer à l'enfant que leur grandeur n'est pas un don d'un moment heureux, mais le résultat d'une lutte longue et patiente contre les obstacles extérieurs et intérieurs, continuée jour par jour pendant des années, et souvent en dépit de la pauvreté, d'échecs, et d'une mauvaise santé.

Enfin, n'oubliez pas d'avertir l'enfant qu'il ne doit pas s'imaginer que seuls sont grands ceux qui, comme les conquérants et les puissants, remplissent les pages de son livre d'histoire. L'enfant devrait savoir que les rangs obscurs des pauvres, des humbles et des inconnus contiennent beaucoup plus de héros que l'on n'en trouve parmi les riches, les puissants et les connus ; et que le véritable héros est celui qui triomphe de lui-même.

III. — L'IDÉAL LE PLUS ÉLEVÉ

Jusqu'à présent nous n'avons parlé que des fins idéales ordinaires de l'enfant. Nous disons, cependant, à la fin de notre premier chapitre que notre premier souci doit être de placer devant notre enfant l'idéal le plus élevé que nous connaissions. Examinons donc ce que cet idéal sera.

Nous rencontrons immédiatement la grande controverse qui a divisé les âges : savoir, si la Vertu équivaut à la Science, ou, en d'autres termes, si l'on peut enseigner la moralité. Dans le passé, la misère, le vice et la saleté étaient associés avec l'ignorance et l'on en vint à penser que l'ignorance était la cause de ces maux, et que le remède était la science, l'instruction.

Sous l'impression que la science était la seule chose nécessaire pour régénérer le monde, l'État en entreprenant l'instruction des enfants de la nation, a adopté ce système orienté d'un seul côté, qui prévaut actuellement dans la plupart des pays. L'espoir des auteurs de ce système ne s'est pas réalisé ; l'on observe maintenant un sentiment général de déception, de désappointement et même de consternation devant les résultats obtenus ; c'est cependant la seule chose que l'on pouvait attendre d'un système fondé sur une fausse conception et de la philosophie, et de la nature humaine.

Il n'est pas douteux qu'une large part de la misère du monde tient uniquement à des erreurs de jugement, et celles-ci résultent d'idées inexactes. Si le monde pouvait apprendre à voir les choses telles qu'elles sont, et à se débarrasser de son ignorance, de ses préjugés et de ses fausses théories, une proportion élevée des fautes qu'il

commet et des souffrances qui en résultent seraient évitées. D'un autre côté il est évident qu'un homme pourrait être un modèle parfait d'éminence intellectuelle, et cependant être aussi dépravé que Satan ; de même que, comme nous le lisons en histoire, il est des centaines de cas où une grande valeur morale et une vie très sainte ont été associées à un manque total de capacité intellectuelle. Il n'y a, en fait « aucune connexion nécessaire entre l'intelligence et la moralité. La première naît de différents dons naturels, la seconde dépend de l'attitude qu'adopte la volonté libre [1] ».

En reconnaissant, donc, que l'instruction peut rendre de très grands services et peut être un moyen de se bien conduire, il faut complètement répudier l'assertion que c'est un motif *suffisant* pour bien agir. « Il n'est, cependant, pas suffisant que l'on connaisse les exigences de la loi morale : on doit avoir aussi la force d'y obéir [2]. »

Si nous faisons appel à l'expérience, soit la nôtre soit celle des grandes figures du passé, nous trouverons une confirmation de ce fait. « S'il était aussi facile de faire que de savoir ce qu'il est bien de faire », dit Shakespeare, « les chapelles auraient été des églises, et les maisons des pauvres, des palais de princes. » « Video meliora proboque, deteriora sequor », avoue Ovide ; et chacun de nous peut faire siennes les paroles du grand apôtre : « Le bien que je voudrais faire, je ne le fais pas, le mal que je ne voudrais pas faire, je le fais. »

Nous conclurons donc en reconnaissant que le sentiment du bien et du mal n'est pas un motif suffisant pour bien agir ; il nous faut donc chercher pour nos enfants un idéal supérieur à celui que nous fournit la science ou l'instruction.

Il est trois règles de jugement offertes, trois motifs proposés, pour décider de notre choix en n'importe quelle circonstance, *l'utilitaire, le moral, le religieux.*

La règle utilitaire est fondée sur le principe de l'intérêt personnel. On ne doit pas assassiner, car, si l'on assassine, on sera pendu, guillotiné ou électrocuté, suivant le pays. On doit rendre service à ses camarades, car on leur donne ainsi de bons sentiments envers soi-même, ils vous rendent des services en retour, et d'une façon générale, vous rendent tout plus agréable. Votre propre confort, votre convenance, votre bien-être sont les principes de votre conduite. Une variante de ceci, appelée « utilitarisme altruiste », propose que le motif de conduite soit « le plus grand bonheur pour le plus grand nombre ». Si on le recherche simplement dans son intérêt personnel,

1. Hull.

2. « Es genügt aber nicht », dit un écrivain allemand, « dass man die moralischen Fordernungen kennt : man muss auch die Kraft haben Sie zu erfüllen ! »

cet idéal est à peine meilleur que le précédent. Cependant, lorsque le but qu'on se propose est le bien de l'humanité, il y entre un élément moral.

L'idéal du principe moral peut se résumer comme il suit : « la vertu pour la vertu ». On considère les actes comme bons ou mauvais en eux-mêmes, à part de tout résultat agréable ou pénible, à part de tout avantage ou désavantage qui peut en résulter. Le principe qui justifie ces actes, c'est le sens moral de l'humanité. Ce que tout le monde s'accorde à considérer comme mauvais, ce sont les vices ; ce que tout le monde s'accorde à considérer comme bien, ce sont les vertus. On doit éviter les premiers parce qu'ils sont mauvais, et rechercher les secondes parce qu'elles sont bonnes. Ce bien et ce mal qui leur sont inhérents forment un motif suffisant dans les deux cas ; toute autre considération mise à part.

L'idéal religieux est différent des deux précédents. Il place l'homme en relation expresse avec son Créateur, et fournit à la fois une explication et une sanction aux lois morales. En pratique, l'homme qui obéit à l'idéal moral, et celui qui obéit à l'idéal religieux, ont le même code moral. La différence ne réside que dans leur motif d'action. Celui de l'homme religieux est l'obéissance à la volonté de Dieu, soit par amour, soit parce qu'il a le sens de son devoir.

Lequel de ces trois sortes d'idéal devriez-vous choisir pour vos enfants? La règle utilitaire ne devrait pas vous retenir longtemps, car elle est nettement inférieure aux deux autres. Mais la question de savoir si la moralité doit être fondée sur la religion ou non, forme l'une des plus grandes controverses actuelles Nous ne pouvons entrer ici dans cette controverse, car il est évident que les hommes formeront leur opinion d'après leurs idées du monde et de l'homme, c'est-à-dire de toute leur philosophie de la vie.

Pour notre part, notre expérience nous a amené aux mêmes conclusions que Stanley Hall en Amérique, Charles Wagner en France, et W. F. Foerster en Allemagne : à savoir, qu'aucun système moral ne peut se comparer en efficacité aux résultats obtenus dans la jeunesse par l'appel du Christianisme.

LIVRES RECOMMANDÉS

The Formation of Character, E. R. Hull. Parties III, IV, V, VIII. — *Wanted-Men*, Eustace Miles. Ch. IX et X.

CHAPITRE V

LES STIMULANTS PSYCHOLOGIQUES

Considérons maintenant quels autres moyens sont à notre disposition pour stimuler la volonté de l'enfant au moyen de son esprit.

Nous devons rappeler ici notre troisième principe général : « Travailler d'accord avec la Nature. » L'enfant possède un nombre de tendances naturelles et innées grâce auxquelles il tâche de s'exprimer et de se développer. Notre méthode consistera à utiliser ces tendances innées de sa nature — ses « réactions instinctives », comme disent les psychologues — pour progresser vers l'objet que nous avons en vue, c'est-à-dire l'éducation de la volonté. Nous prendrons l'une après l'autre chacune de ces tendances naturelles, et nous montrerons comment on peut les utiliser dans ce but.

1. — L'affection.

La plus claire des tendances innées de l'enfant est l'*affection* : le désir de faire plaisir à ceux qu'il aime. Il est inutile d'insister ici sur ce sentiment et le parti que l'on peut en tirer. Surtout dans les premières années de la vie, on devrait en faire la base de tous ses efforts pour former son enfant. « Un enfant aime et croit », dit Pestalozzi, « avant de penser et d'agir. »

Mais jusqu'à la fin de l'éducation, l'appel aux affections est d'importance fondamentale. Nous avons déjà expliqué, en traitant de notre quatrième principe général, combien on peut gagner en adoptant envers l'enfant une attitude positive plutôt que négative; une attitude de gaieté, de joie, d'amour, de confiance, de sympathie et d'encouragement, plutôt qu'une attitude d'impatience, de blâme, de gronderie, de soupçon, de punition et de répression ; et l'exemple que nous en avons donné suffira à montrer quelle importance nous attachons à l'appel au cœur de l'enfant. Notre système entier recommande la méthode de la sympathie, de la confiance et de l'amour. Il n'y a

absolument aucun autre motif dont l'efficacité puisse se comparer à celle de l'amour.

2. — Attention.

Une autre réaction instinctive très importante est la *curiosité*. Dans le désir naturel de l'enfant de comprendre ce qu'il voit et ce qu'il entend autour de lui, nous trouvons une aide puissante à sa volonté, pour cultiver sa faculté *d'attention*. « L'attention », dit Barnett, « est le pouvoir d'ignorer et de supprimer bien des choses en faveur de quelques-unes, ou d'une seule[1]. »

Tous les psychologues s'accordent à reconnaître la grande importance de la faculté d'attention dans l'éducation de la volonté. William James va même jusqu'à dire que « l'exercice de la faculté d'attention devrait être considéré comme l'essentiel de l'éducation[2] ». Il le considère comme le facteur central, à la fois, de la mémoire et de la volonté. Un écrivain français affirme qu'un effort de volonté est en réalité un effort d'attention : « L'indécision, l'apathie, la paresse même proviennent de ce que nous ne savons pas fixer notre attention, renforcer un motif plutôt qu'un autre, le rendre préférable à nos yeux ; et tenir bon quoi qu'il arrive[3]. »

Les éducateurs pratiques s'accordent avec les théoriciens sur ce sujet. Pestalozzi insiste sur l'importance qu'il y a à enseigner à l'enfant à voir, à entendre et à agir avec précision, et ainsi à cultiver son pouvoir d'attention. Il emprunta à Rousseau l'idée d'utiliser le dessin comme moyen de développer la précision dans l'observation. « L'intention », dit Rousseau, « n'est pas tant qu'il sache imiter les objets que les connaître[4]. »

Il faut donc cultiver cette faculté d'attention dès les premiers jours de l'enfant. Il ne faut pas interrompre ses intérêts, ses amusements et ses impressions ; il faut corriger la distraction et l'inattention. Il est important aussi de s'assurer que l'enfant fait bien tout ce qu'il fait et qu'il le finit avant de commencer autre chose : les jouets, par exemple, doivent être rangés soigneusement après qu'il s'en est servi. Il ne faudrait pas lui permettre de se contenter d'explications partielles, mais l'encourager à aller au fond des choses ; lui apprendre à s'exprimer clairement, à répondre directement et avec précision, à éviter le défaut ordinaire de l'exagération.

1. *Common sense in Education and Teaching*, p. 38.
2. *Talks to teachers*, *The Will*.
3. Mlle Z. Stolitza.
4. *Emile*.

Il faut se rappeler que lorsqu'il a à choisir moralement entre deux actions, l'une bonne, l'autre mauvaise, il ne remportera la victoire que s'il réussit à fixer son attention sur les motifs qui le poussent à bien agir, avec une vivacité et une ténacité suffisantes pour vaincre toute impulsion au mal. Bien plus, le manque d'attention engendre l'imprécision et l'imprécision détruit la vertu de sincérité.

3. — Ordre et régularité.

Avec la faculté d'attention, les habitudes d'ordre et de régularité ont un rapport très étroit. L'ordre est de l'attention appliquée à l'espace, et la régularité, de l'attention appliquée au temps. L'enfant, pour garder ses affaires en ordre, a besoin de faire un effort continuel de volonté. L'ordre et la régularité servent de plus à économiser beaucoup d'énergie. Il faut se souvenir aussi que le désordre dans les actions d'un enfant correspond toujours à du désordre dans son esprit. Insister sur ces deux qualités a un effet très précis sur l'éducation de la volonté de l'enfant.

Nous en venons maintenant à un groupe de tendances fondées sur l'esprit d'*imitation* et qui ont un rapport étroit entre elles, chacune dérivant immédiatement de celle qui la précède dans l'ordre suivant : imitation, émulation, ambition, combativité et amour-propre. Voyons comment ces facultés peuvent agir sur la volonté.

4. — L'exemple.

Puisque l'enfant tend à reproduire lui-même ce qu'il voit et admire chez les autres, nous pouvons nous servir de cette faculté d'imitation pour l'influencer en ses actes, au moyen de l'*exemple*. Dans notre chapitre sur les « Fins idéales », nous avons montré que ces dernières devraient autant que possible être matérialisées en des personnages, de façon à satisfaire l'instinct naturel d'admiration pour les héros inhérent à l'enfant. Ainsi matérialisées, ces fins idéales sont plus efficaces que si elles restaient abstraites, parce que, en utilisant l'instinct d'imitation, elles agissent avec la force de l'exemple. Il nous est donc inutile de répéter ce que nous avons dit de l'importance de l'exemple en tant que stimulant de la volonté.

Cependant, il y a encore un autre côté à cette question de l'exemple, dont il nous faut parler quoique nous ne puissions le traiter à fond en l'espace dont nous disposons. Cela concerne plutôt l'influence de

l'exemple en général, et à un âge plus avancé. Le fait est que l'exemple est une arme à deux tranchants et que le tranchant le plus aiguisé se tourne contre l'enfant. Nous nous bornerons aux trois points suivants.

A. — La force de l'exemple est énorme et inévitable. Que nous le voulions ou non, nous influençons nos enfants par notre exemple à toute heure de notre vie. Si nous regardons cette vérité bien en face, cela n'est pas fait pour nous rassurer. De plus, toute autre personne qui sera en contact avec l'enfant, l'influencera par la force de l'exemple. On n'y peut rien. Et ces influences personnelles ne terminent pas la liste. Il faut y ajouter l'influence de la foule, du milieu social, de l'atmosphère intellectuelle, de l'environnement moral, de l'ambiance où vit l'enfant.

B. — Prise en général, la balance de cette influence totale de l'exemple penche contre l'enfant. Sans nous occuper de savoir si l'influence des parents et des amis de la famille est toujours ce qu'elle devrait être, nous affirmons que l'exemple n'est pas très édifiant qui vient de ces départements de la vie : la politique, la guerre, la finance, le commerce, l'industrie, la vie économique, les conditions sociales, le « monde », les écoles, la vie universitaire sur le continent. Au contraire, les lois, la science, la famille et la religion, au moins en Europe et en Amérique, peuvent être comptées dans l'autre plateau de la balance.

C. — L'enfant lui-même possède une tendance bizarre à choisir le mauvais exemple ! Donnons un exemple réel. A un service religieux, un enfant resta assis pendant une partie du service où d'habitude on s'agenouille. Lorsqu'on lui demanda plus tard pourquoi il ne s'était pas agenouillé, il répondit que son père était resté assis, et qu'ainsi il avait cru pouvoir en faire autant. Cette réponse était sincère, mais son père, qui était souffrant, était pourtant la seule personne qui ne se fût pas agenouillée dans une assistance de plusieurs centaines de fidèles !

L'exemple agit donc sur l'enfant avec une force et une étendue immenses et inévitables : la résultante de cette influence totale est en faveur du mal ; et l'enfant lui-même tendra inconsciemment à remarquer le seul exemple qui excusera sa faiblesse plutôt que les dix qui la condamneront.

Mais, puisque l'exemple est une arme à deux tranchants, nous devons lui opposer un double remède. Il faut s'efforcer de se servir non seulement du bon, mais encore du mauvais exemple, surtout du mauvais puisqu'il est prédominant. Mais comment le mauvais exemple peut-il servir à donner de la force à la volonté ?

Le meilleur plan, surtout avec des garçons plus âgés, est d'emprunter de la stratégie à l'art de la guerre : l'offensive est souvent la meilleure défensive. Il faut amener l'instinct de combat de l'enfant à prendre parti pour la minorité et à lutter pour elle. Au lieu que l'excuse facile « tout le monde le fait », lui soit une raison pour faire quelque chose, ce doit au contraire être une raison pour qu'il ne la fasse pas.

Ainsi, dans une école, il y a toujours lutte entre l'élément propre et l'élément mauvais. « Une école », dit Arnold, « montre aussi clairement qu'aucun autre endroit la corruption de la nature humaine. » Assez fréquemment, l'élément mauvais dominera — dans une certaine classe ou dans une partie de l'école, ou dans toute l'école pendant un certain temps, jusqu'à ce que le mal soit découvert et éliminé. Mais, l'on peut réussir à amener l'enfant à lutter contre cet élément mauvais ; si, par exemple, il entend de mauvaises paroles dans un groupe et qu'il dise aux coupables de se taire, sur un tel ton qu'ils comprennent qu'il est prêt à les faire taire s'ils continuent, il aura détourné le danger et l'aura transformé en une source de force. En effet, s'il a pris, une fois, publiquement, une attitude et s'il s'est attaqué au mal, ses compagnons attendront de lui, à l'avenir, une pareille ligne de conduite, et la conscience qu'il aura de cette attente, le poussera à continuer et fortifiera sa résistance.

Habituer ainsi un enfant à considérer l'exemple de la foule comme quelque chose à combattre, devient de plus en plus important comme il prend de l'âge. Lorsqu'un garçon de dix-huit ans fait ses débuts dans le monde, sa conduite future dépendra entièrement de sa force de résistance aux suggestions de la foule et à l'exemple de la majorité de ses compagnons. On lui dira que la continence n'est pas naturelle ; que c'est en tout cas impossible ; de plus, que si c'était possible, ce serait mauvais pour la santé ; et que ce n'est pas « notre faute » si les conditions économiques actuelles rendent le mariage impossible avant trente ans. Et ainsi de suite.

En ce qui concerne cette question de l'exemple, donc, votre devoir sera d'entraîner votre enfant à résister, tout autant que de l'encourager à imiter. Et enfin, vous devez vous souvenir que tous vos efforts dans ce but seront vains si votre propre conduite ne s'accorde avec vos préceptes. « Comment puis-je entendre ce que vous *dites* », criait Emerson, « lorsque ce que vous *êtes* fait un bruit de tonnerre à mes oreilles. »

5. — La rivalité.

L'instinct d'émulation se réalise tout naturellement par la *rivalité*. Le désir d'imiter, pour égaler, se transforme en un désir de rivaliser, de surpasser. Il y a une certaine école d'éducateurs qui suivent Rousseau et prétendent que la rivalité est un motif tout à fait mauvais à employer pour stimuler la volonté. « Qu'Emile, dit Rousseau, ne soit jamais amené à se comparer à d'autres enfants... il vaudrait cent fois mieux qu'il ne sache rien que d'apprendre grâce à la vanité [1]. » L'enfant, dit-il, devrait apprendre que le véritable progrès consiste à surpasser ce qu'on était auparavant, et non ses compagnons.

Il est certainement évident que l'enfant devrait apprendre cela. Comme nous l'avons vu, cette idée d'amélioration et de développement de soi-même doit être la base de tout solide système d'éducation. Mais il ne faut pas se laisser amener à exagérer. Le désir de surpasser les autres est une partie essentielle de la nature d'un enfant, et, à condition que ce qu'on recherche soit juste, c'est un stimulant tout à fait naturel et sain. De plus, la rivalité entre enfants est généreuse par sa nature même, et ne comporte rien de vil, ou d'envieux. Une rivalité saine et généreuse est l'essence même de tout véritable sport et, loin de tendre à l'égoïsme, elle peut être une occasion d'exercer tous les meilleurs sentiments chevaleresques à l'égard d'autrui.

En refusant de vous servir de cet instinct, vous priveriez votre enfant d'un des stimulants les plus naturels et les plus effectifs de sa volonté.

6. — L'ambition.

Nous n'avons pas besoin d'insister sur l'importance de l'*ambition* en tant que stimulant de la volonté, puisque nous avons déjà traité ce sujet dans notre chapitre sur « les Fins idéales ». C'est une des plus grandes forces qui concentrent de l'énergie. Un garçon ne saurait avoir trop d'ambitions. La règle est ici, comme toujours, de commencer avec les objets familiers à l'enfant, et de l'amener graduellement aux ambitions les plus hautes et les plus nobles, en lui fournissant continuellement une succession croissante d'ambitions plus modestes et qui conviennent à son âge.

1. *Emile*, I.

7. — La combativité et l'amour-propre.

En relation étroite avec l'ambition, ces deux qualités forment les dernières de ce groupe de cinq qui se fondent sur l'instinct d'imitation. De même que l'instinct de rivalité, elles ont acquis une mauvaise réputation dans une certaine école d'éducateurs. Mais sous leurs formes les plus élevées, elles fournissent un stimulant qui agit puissamment sur la volonté. C'est à notre instinct de *combativité*, de lutte, que nous devons notre répugnance à nous laisser vaincre par une difficulté, et il est peu d'actes qui augmentent plus notre force de volonté, qu'un effort déterminé et persévérant, tendant à surmonter les obstacles que nous rencontrons dans le sentier de la vie. Ce même instinct inspire cet amour de l'aventure qui est si caractéristique de la jeunesse, ce désir d'essayer sa force, ce goût du danger qui pousse les garçons à accomplir des exploits d'audace et de risque.

L'appel à l'*amour-propre* peut aussi aider beaucoup. Lorsque votre enfant hésite devant quelque difficulté, éperonnez-le en créant un sentiment de honte de la défaite. Faites appel à son amour-propre, et fournissez-lui ce sentiment d'irritation contre lui-même qui le poussera en avant, en une sorte de détermination furieuse de surmonter l'obstacle qui s'oppose à lui. Une victoire remportée en de telles circonstances peut avoir des résultats d'une grande portée. Elle montre à l'enfant ce qu'il peut faire. Elle lui inspire de la confiance en soi, et crée, pour ainsi dire, un précédent. Ce qu'il a fait une fois, il peut le refaire. L'amour-propre, en tant que « respect de soi-même », tient aussi une place importante parmi les ingrédients qui composent l'atmosphère ou le « ton » d'une école. Un enfant refusera, souvent sans effort, d'accomplir une mauvaise action, parce que « ce n'est pas la chose à faire », ou que c'est « infra dignitatem », et parce qu'il la considère comme au-dessous du respect de lui-même ; et sans ces aides, sa volonté aurait eu beaucoup de peine à refuser. Bien plus, ce sens du respect de soi-même implique le désir de conserver le respect des autres, et c'est pour l'enfant un motif très puissant de continuer à marcher « droit ».

La combativité et l'amour-propre peuvent donc être d'un grand service pour stimuler la volonté d'un enfant. En éducation, il faut faire attention à ne pas rejeter certains motifs parce qu'ils apparaissent comme d'ordre assez inférieur. Un enfant voit tout différemment, et l'on s'apercevra qu'il agit en obéissant à un motif inférieur mais qui le touche de près, plutôt qu'à un motif supérieur, un peu

hors de sa portée. Et après tout, de deux bons motifs, le motif inférieur qui agit doit être préféré au motif supérieur qui n'agit pas !

Il est deux autres réactions instinctives dont on peut se servir pour agir sur la volonté : l'amour de la louange et l'instinct de possession.

8. — La louange.

La *louange* est peut-être le plus négligé de tous les moyens de stimuler la volonté. C'est certainement celui dont on fait le plus mauvais usage. Les parents sont aptes à louer leurs enfants en proportion de leur affection pour eux, au lieu de régler cela strictement d'après leurs mérites. Lorsque nous parlons de la louange comme d'un stimulant de la volonté, nous pensons à la louange méritée. Louer à tort et à travers causera des désastres en éducation, à tous les points de vue. Mais la louange au sens véritable du mot, que l'on donne comme récompense bien méritée, c'est un stimulant étonnant qui pousse à l'effort. Un mot de louange franche, venant reconnaître un effort bien compris, ou quelque victoire récente sur soi-même s'est montré plus d'une fois comme un moyen de transformer le caractère d'un enfant. Ne ménagez donc pas les éloges lorsque vos enfants les méritent vraiment, et surtout, ne louez pas en grognant. Un simple mot d'approbation et d'encouragement, et c'est assez. Les enfants ont aussi faim d'éloges que d'affection, et bien des caractères d'enfants ont été rétrécis et faussés par des gronderies et des punitions, alors qu'ils se seraient ouverts comme des fleurs au soleil vivifiant d'un peu d'éloge.

9. — La récompense.

Nous pouvons aussi nous servir d'une autre façon de ce besoin de louange et d'approbation, par des *récompenses*. Ici encore, nous trouvons des éducateurs qui prétendent que ce motif n'est pas digne, qu'on ne doit pas l'utiliser : ils insistent pour qu'on apprenne à l'enfant à se bien conduire par amour du bien et non pour obtenir une récompense. Nous reconnaissons tout cela, mais nous montrerons encore que le petit enfant n'apprendra que graduellement à apprécier ces motifs, et que d'autres, plus immédiats et plus naturels, serviront à l'amener aux plus élevés. Bien plus, on peut s'arranger pour que la récompense vienne par surprise, elle n'est donc pas le motif de l'action de l'enfant. Il vaut mieux cependant ne pas lui donner une forme qui plaise aux sens de l'enfant (des bonbons par

exemple) car on courrait le risque que l'enfant n'associât en son esprit l'action vertueuse avec ce plaisir, et ce serait une faute. Que vos récompenses viennent donc sans être attendues, et qu'elles prennent la forme de quelque saine activité, telle qu'une excursion, une visite à un endroit intéressant, un jeu, un bain de mer (ce dernier, spécialement, est très sain et procure une joie énorme aux enfants).

10. — La responsabilité.

L'instinct de possession fournit un autre moyen d'action sur la volonté. Le désir de posséder quelque chose se montre dès l'âge le plus tendre, et l'on devrait utiliser cet instinct plus tard pour encourager le goût de la collection. Tout ce que l'on collectionne devrait être proprement arrangé et conservé. La possession de quelque chose qui soit à lui, développera chez l'enfant le sens de sa responsabilité. Ceci devrait être cultivé dès le plus jeune âge en assignant à l'enfant certains devoirs et en lui confiant la charge de certains objets, tout en le tenant responsable de l'accomplissement des premiers et de l'entretien des seconds.

Ainsi on peut commencer en encourageant l'enfant à avoir un jardin à lui. Qu'il choisisse ses propres fleurs, qu'il arrange son jardin comme il l'entend, qu'il le tienne bien en ordre. Plus tard, on peut lui donner un animal qu'il aime, un chien par exemple, dont il devra prendre soin, qu'il devra nourrir et laver lui-même ; il est surprenant de voir combien de qualités la possession d'un animal favori développera chez l'enfant. Plus tard, comme il grandit, il devrait apprendre à prendre soin de ses jeunes sœurs et frères, à penser à leurs besoins, à s'assurer qu'ils n'oublient pas certaines choses, ou qu'il ne leur arrive pas de mal. Il est spécialement désirable que, si l'enfant est un garçon, il s'habitue à surveiller et à prendre soin de ses sœurs. Le respect de la femme qu'on lui inculquera ainsi, lui sera très utile plus tard dans la vie. C'est toujours une aide de savoir que quelqu'un dépend de notre force, et a besoin que nous soyons forts.

11. — La suggestion.

Le rôle joué par la suggestion dans l'éducation morale est très important. Ce n'est que récemment que l'on a étudié scientifiquement le pouvoir de la suggestion sur la volonté, mais son influence n'en a pas été moins grande, quoique inconsciente, dans la formation du caractère des enfants. Son rôle principal, en tant que stimulant de la

volonté, est de restaurer la confiance en soi si on l'a perdue, soit en partie, soit complètement. Elle sert donc d'encouragement à l'effort. Montrer à l'enfant qu'on a confiance en lui, c'est souvent le meilleur moyen d'assurer que sa confiance soit justifiée. C'est dans ce sens que l'on dit qu'on ne peut trop attendre des enfants, car plus ils savent qu'on attend beaucoup d'eux, plus ils s'efforcent de justifier notre attente. La suggestion est la force motrice qui donne de l'impulsion à l'aide que nous donnons à nos enfants par notre sympathie, notre persuasion et nos encouragements.

12. — La sympathie, la persuasion et l'encouragement.

Nous avons déjà montré plusieurs fois que notre méthode entière devrait se fonder sur l'*encouragement*. Dans notre exemple, où un enfant avait menti, c'est la méthode qu'adopte la mère quand elle lui parle. Si l'on se rappelle ses paroles, elle se sert aussi de la force de suggestion. Elle admet d'un bout à l'autre que l'enfant voulait dire la vérité, qu'il se blâmait de ne pas l'avoir fait, qu'il regrettait les ennuis que son oubli avait causé à son père. Et quand elle s'efforçait de lui persuader d'aller tout avouer à son père, elle se servait encore de cette force. Elle ne disait pas : « *Si* vous allez tout avouer à votre père », mais « vraiment, le fait même que vous *allez* tout avouer à votre père » ; elle admettait donc que l'enfant était déjà décidé à le faire.

Tous ceux qui ont l'expérience des enfants, et surtout des adolescents, se rappellent bien des cas où ce pouvoir de suggestion a été d'un grand secours. Car à ce moment, l'enfant est apte à se décourager dans la lutte qu'il se livre à lui-même et nombreux sont les cas où un simple mot sauveur de *sympathie* et *d'encouragement*, la confiance sûre, toujours présente, d'un ami dans le succès final du meilleur de sa nature, lui ont fourni justement la force et la détermination nécessaires pour obtenir ce succès final. Mais, souvenez-vous que la suggestion agit de même à l'opposé. Si, en lui témoignant de la confiance, vous rendez votre enfant digne de cette confiance, de même, en manquant de confiance en lui, vous l'en rendez indigne. L'enfant auquel on répète constamment qu'il n'est bon à rien, aura peu de chance de devenir bon à quelque chose.

13. — La confiance et le succès.

Dans la joute navale de Virgile, l'équipage gagnant, dit-il, dut sa victoire à ce qu'il croyait pouvoir la remporter : « possunt quia posse

videntur ». La *confiance* est un autre exemple de suggestion, mais dans ce cas, c'est de l'auto-suggestion. Cela s'applique aussi au succès. La gloire du succès stimule merveilleusement à renouveler l'effort. C'est un fait bien connu dans les sports, que les garçons jouent mieux lorsqu'ils sont du côté qui gagne. L'on doit s'en souvenir lorsqu'on amène peu à peu son enfant à essayer sa force, et l'on doit faire attention à bien graduer la difficulté des tâches qu'on lui donne, de façon qu'il avance par une série continuelle de petites victoires. La confiance et la fierté que lui donnent ces succès fournissent une excellente façon de l'inciter à renouveler son effort.

14. — L'abnégation, la renonciation, l'altruisme.

Nous pouvons grouper ensemble ces trois moyens de renforcer la volonté, car ce sont les trois phases d'une même qualité. L'abnégation implique l'abandon de quelque chose, et cet abandon se fait d'habitude en faveur d'une autre personne.

La première chose à noter en ce groupe de qualités, c'est qu'elles ne sont pas naturelles à l'enfant. C'est pour cette raison que nous les avons séparées des autres qui correspondaient à des tendances innées de la nature de l'enfant. Elles sont cependant d'une telle importance, qu'on ne peut les omettre ; l'exercice de l'abnégation nécessite un effort de la volonté des plus pénibles parmi ceux dont l'enfant est capable. Nous répétons donc que ces qualités répugnent essentiellement à la nature de l'enfant.

Les intérêts d'un jeune enfant se concentrent naturellement autour de sa propre personne pour la simple raison qu'il ne connaît rien d'autre autour de quoi ils puissent se concentrer. Il est égoïste de naissance. Ce n'est qu'au cours de son expérience, après qu'il a fait connaissance de ce vaste monde d'hommes et de femmes qui l'entourent, et de leurs besoins, que sa faculté d'altruisme peut se développer. On court le danger de créer une atmosphère artificielle qui confine à l'hypocrisie, si l'on inculque de force à des enfants des idées d'abnégation et de sacrifice avant qu'ils aient appris à connaître les réalités qui sont derrière ces conceptions.

Si vous voulez développer ces qualités chez votre enfant, n'essayez pas de lui parler de conditions différentes et de lui décrire des scènes de pauvreté et de misère. Il ne vous comprendra pas car il n'a pas appris à connaître cela. Emmenez plutôt votre enfant voir des pauvres. Introduisez-le dans leurs habitations et montrez-lui les conditions de leur vie. Intéressez-le à quelque enfant de son âge, et que toutes ses tentatives d'assistance et ses sentiments de pitié se concentrent sur

une créature vivante précise qu'il pourra voir, avec laquelle il causera, et qu'il apprendra à aimer. Son abnégation aura alors un motif qu'il comprendra et appréciera. Il se refusera le plaisir de manger sa pomme ou d'acheter quelque nouveau jouet, non par suite de quelque vague principe, étranger à sa compréhension, mais dans le but d'aller, plus tard, porter son fruit ou son argent à son petit ami, et ainsi d'apporter du plaisir et de la joie dans sa vie. Un homme adulte peut pratiquer l'abnégation *à titre d'exercice* mais c'est tout à fait hors de la capacité d'un jeune enfant. De cette façon, ses sentiments de pitié et son désir d'assister se réaliseront immédiatement par l'action.

Plus tard, lorsque l'expérience a appris à l'enfant la signification de l'abnégation et de la renonciation, il peut être amené à les appliquer, en tant que principes d'actions à sa vie journalière. On peut l'amener, par exemple, à se restreindre au point de vue de la nourriture, et à supporter gaiement les petits ennuis et désappointements qu'il rencontre, dans le but de renforcer la maîtrise de sa volonté sur ses sens et ses émotions. Mais tout cela viendra après. Il ne faut pas trop attendre des jeunes enfants sur ce sujet, ni se sentir désappointé si leurs progrès vers l'idéal d'altruisme et d'abnégation sont plutôt lents. Car, dans l'ordre naturel du développement, pour citer les paroles du Dr Hutchinson, « l'égoïsme, ou si l'on préfère, l'amour de soi-même, vient d'abord ; l'altruisme, le fait qu'on pense aux autres, vient plus tard, mais tout aussi inévitablement ».

15. — L'intelligence.

Lorsqu'un enfant est bien parti sur le chemin de la maîtrise de soi, il trouvera d'une aide considérable à sa volonté, de se bien servir de son *intelligence*. Un général peut battre l'ennemi de bien d'autres façons que par une attaque de front, il peut recourir à la tactique et le déborder par les ailes. Il en est de même des mauvaises habitudes. En certains cas, de mauvaises habitudes qui ont résisté à l'attaque de front de l'unique force de volonté, succomberont facilement à une attaque inspirée de tactique intelligente. Par exemple, les mauvaises habitudes s'associent généralement à quelque endroit ou à quelque moment déterminé. Vous pouvez montrer à votre enfant comment il peut concentrer son attention sur cet endroit ou ce moment particulier, comme un général concentre son attaque sur un point spécial de la défense ennemie. Ou peut-être, en modifiant l'emploi du temps de l'enfant peut-on éviter complètement l'instant ou l'endroit dangereux. Voilà des exemples de tactique. Il y a des

occasions sans fin d'en employer de semblables pour venir en aide à la volonté. On voit que de grands hommes en ont employé certains, en obéissant à une méthode rigide pendant une longue suite d'années, pour se débarrasser de mauvaises habitudes et renforcer leur maîtrise d'eux-mêmes.

Coleridge prétend que réfléchir un quart d'heure à une mauvaise habitude, et à tous les ennuis qu'elle a causés, tant à nous qu'aux autres, nous apprend plus des hommes et de la vie, qu'un millier de livres. C'est certainement d'un grand secours, pour éviter une faute à laquelle on est enclin, que d'étudier la question carrément en son esprit. On devrait s'asseoir tranquillement et étudier à fond la question. L'exemple suivant servira à donner une idée de la façon dont l'emploi intelligent d'une tactique peut servir à aider la volonté.

Prenons un cas de paresse. L'enfant, nous le supposerons, devient de jour en jour plus paresseux. La grande difficulté est de le faire lever le matin. On sait que l'habitude de rester au lit le matin est une des plus dangereuses que l'enfant puisse acquérir, et il nous faut à tout prix l'en débarrasser. Notre tactique devrait être la suivante :

1° Amener l'enfant à considérer les conséquences de cette mauvaise habitude. Qu'il se représente un cas réel, les paroles vagues sont vaines. Il connaît peut-être une famille dont le père est un paresseux, un bon à rien. On lui fera passer en revue en lui-même tous les résultats : la gêne, les disputes, les ennuis de la mère, le peu de bonheur des enfants, comme ils ont l'air misérable et le sont, en effet. Il devra se représenter cela clairement et distinctement, et se souvenir que c'est en cédant continuellement à sa paresse en de petites occasions, chaque jour, que le père en est arrivé à sa condition présente et sans espoir.

2° Lui représenter ensuite les résultats d'une victoire sur cette mauvaise habitude ; à nouveau, par un cas existant réellement. Qu'il se souvienne d'une famille dont le père est un homme actif : comme tout est gai, comme tout a l'air bien, et comme les enfants sont heureux ! Comme tout le monde respecte le père, quelle personne occupée, joyeuse, quel homme important ! Et comme il réussit ! Il devrait se rappeler de nouveau que ce n'est qu'en vainquant sa paresse en de petites occasions, tous les jours et à chaque occasion, que cet homme est devenu ce qu'il est.

3° Lorsqu'il atteint le moment de la résolution, et qu'il se dit qu'il *veut* essayer de faire mieux, il ne doit pas s'arrêter un instant. Il doit tout de suite agir d'après sa résolution. Et pour commencer, il faut qu'elle

soit bien précise. Elle ne doit pas être : « j'essaierai de faire mieux à l'avenir », mais : « demain matin, à l'instant où on m'appellera, je sauterai hors du lit ; ainsi ferai-je le lendemain, et tous les matins ». Alors il lui faut se mettre à l'œuvre, et réfléchir à ce qu'il fera pour être réellement sûr de se lever.

4° Par exemple y a-t-il quelque cause spéciale qui le fait rester au lit? Se couche-t-il trop tard? Mange-t-il trop, ou prend-il trop peu d'exercice, de telle sorte qu'il se sent lourd le matin? Son lit est-il trop doux, y a-t-il trop de couvertures dessus? S'il en est ainsi, il faut y remédier.

5° Alors, si c'est nécessaire, il peut se faire aider par quelqu'un. Il peut dire à la domestique de l'éveiller complètement, il peut décider de rejeter ses couvertures de son lit, d'un geste vigoureux, dès qu'il s'éveille, même s'il est encore à moitié endormi, ou il peut décider d'être sur pied avant que la domestique ait cessé de frapper à la porte.

6° Ce sera d'un grand secours d'en parler aux autres. Il devrait dire à ses parents : « Je ne serai pas en retard une seule fois cette semaine, vous verrez si je le suis ! »

7° Il devrait prendre des dispositions qui le forceront à se lever. Par exemple, d'aller se baigner avec un ami tous les matins avant le petit déjeuner, ou il peut prendre la décision d'aller à un office religieux de bonne heure chaque matin.

8° Une autre bonne tactique est de choisir une date précise pour commencer : « Lundi prochain », ou au commencement des vacances ou de l'année scolaire, ou à l'anniversaire de sa naissance, ou ce peut être une résolution de Nouvel An.

9° C'est aussi un bon plan de fixer au temps des limites précises. « Je ne serai pas en retard une seule fois cette semaine » est mieux que : « Je ne serai jamais en retard à l'avenir. » Dès qu'on a terminé victorieusement cette semaine, on s'arrange pour la suivante, et l'enfant peut facilement se dire : « Je l'ai fait une semaine, je le referai bien une autre. »

10° Il doit ensuite faire attention à ne pas être paresseux à d'autres heures du jour : à ne pas s'étendre dans des fauteuils, par exemple. Il ne peut espérer vaincre une mauvaise habitude à une heure du jour s'il s'y abandonne aux autres.

11° Il peut décider d'être encore plus héroïque qu'il n'est nécessaire, à la façon de ces soldats romains qui s'entraînaient au temps de paix en portant un poids deux fois plus lourd qu'ils ne l'auraient réellement fait, en temps de guerre. Il peut, par exemple, décider de se lever à l'heure ordinaire le dimanche, de ne pas se per-

mettre de grasse matinée jusqu'à ce qu'il ait réussi à ne pas être en retard pendant un mois.

12° Enfin, si au bout de toutes ces tentatives il ne réussit pas à se guérir, il peut encore changer sa tactique et essayer de vaincre sa paresse en quelque occasion plus facile d'abord, puis de s'attaquer aux questions plus difficiles ensuite, quand il est sorti vainqueur d'une rencontre moins importante.

Voilà des exemples de tactique, du sage emploi que l'on peut faire des circonstances pour aider la volonté. On remarquera que leur but est toujours d'aider l'enfant à faire l'effort nécessaire lui-même : ce sont des formes de persuasion, non de contrainte. Vous devez naturellement aider votre enfant dans ses efforts en l'encourageant à persévérer, en lui montrant que vous appréciez ses efforts et que vous êtes heureux de ses progrès. Jusqu'à quel point l'enfant doit-il expérimenter dans cette direction lui-même, jusqu'à quel point doit-on lui suggérer ces moyens ? Cela dépend naturellement de son âge. Les difficultés spéciales qui résultent de la puberté offrent des occasions d'employer un grand nombre de ces tactiques ; elles aident grandement l'adolescent dans l'effort qu'il fait pour gagner de la pondération et de la maîtrise de soi.

16. — La religion.

Quoique ce ne soit pas notre intention d'entrer dans cette question si controversée de la *religion,* nous ne pouvons omettre de mentionner la religion comme moyen d'exercer une influence sur la volonté d'un enfant, par l'intermédiaire de son esprit. Dans le cas d'une famille chrétienne, la religion ne représenterait pas seulement un stimulant entre plusieurs, ce serait le plus important, celui de la fin, celui qui aurait le plus d'influence. Tous autres motifs d'action amèneraient à la religion et y seraient compris, ils y trouveraient leur explication et leur justification. Les forces de la prière, les sacrements, la grâce surnaturelle viendraient s'ajouter à tout ce qui précède. Ces motifs et les autres tendraient à établir « le royaume de Dieu » dans l'âme de l'enfant.

Nous avons rapporté les moyens principaux dont on peut se servir pour stimuler la volonté d'un enfant par l'intermédiaire de son esprit. Nous conclurons par deux conseils. Le premier, c'est que toutes ces facultés ne se développent pas au même moment, et qu'il faut donc guetter le meilleur moment pour s'en servir. Le second, c'est qu'en choisissant un de ces stimulants, il faut se laisser guider

par les besoins de l'enfant particulier dont on s'occupe. Tous sont utiles, mais certains le sont plus que d'autres pour certains enfants ; dans chaque cas, il faut se laisser guider par les résultats.

LIVRES RECOMMANDÉS

Anglais. — *Talks to Teachers*, William James (Longmans).— *Wanted-Men*, Eustace Miles. Ch. xxxvi.

Français. — *L'éducation de la volonté*, Payot (Alcan).

Allemand. — *Schule und Charakter*, Fr. W. Foerster (pp. 154-180).

CHAPITRE VI

STIMULANTS PHYSIQUES

Nous avons vu de quels moyens nous disposons pour influencer la volonté par l'intermédiaire de l'esprit. Continuons et étudions comment on peut l'influencer par l'intermédiaire du corps. Les stimulants physiques dont nous pouvons nous servir sont au nombre de trois : les punitions, les jeux et les sports.

I. — LES PUNITIONS

En considérant les réactions instinctives de l'enfant, dans le chapitre précédent, nous avons volontairement omis l'instinct de crainte. Notre méthode, nous l'avons déjà souvent répété, devrait être de persuader et d'amener au lieu d'obliger et de contraindre, mais nous ne devons pas ignorer qu'il se présentera des cas où l'on devra avoir recours à cet instinct de crainte sous la forme de punitions, ou de crainte de punitions. Nul homme n'est parfait, l'enfant l'est moins encore. Donc, avec toute la déférence que nous devons à Platon, à Plutarque, à Sénèque, à Quintilien, à Montaigne, à Locke et à Rousseau, nous devons exprimer l'opinion que la punition est, entre les mains d'un éducateur, un instrument nécessaire, et il est probable qu'elle le restera.

Les philosophes sont aptes à considérer l'enfant comme une abstraction, et à réduire la nature humaine à une simplicité qu'elle est loin de posséder en réalité. On s'aperçoit presque invariablement que ceux qui déclament contre la nécessité de punir n'ont jamais eu l'expérience pratique de l'éducation des enfants. D'un autre côté, ceux qui ont l'habitude d'avoir affaire à des enfants réels, des enfants vivants, ont tendance plutôt à considérer qu'il doit y avoir quelque chose qui ne va pas chez un enfant qui ne mérite jamais de punition. Tout de même, la punition ne devrait être employée que comme dernière

ressource, et l'éducateur consciencieux devrait toujours considérer plus ou moins que c'est admettre sa défaite que de punir.

La première condition d'une punition, c'est qu'elle soit effective. Comme c'est un moyen qui tend à une fin, il faut qu'elle atteigne cette fin pour se justifier. La règle ici doit être d'appliquer la punition la plus légère possible mais qui soit effective. Ainsi, dans l'exemple que nous avons donné dans le dernier chapitre, de l'enfant qui s'habitue à se lever tard le matin, il deviendrait nécessaire de recourir à la punition si tous les moyens de persuasion et d'encouragement dont nous avons parlé n'agissaient pas. Il faudrait commencer par appliquer les formes de punition les plus légères dont nous allons parler, pour en venir aux plus lourdes si les premières ne réussissaient pas à produire l'effet désiré. Ce n'est qu'après que tous les moyens de persuasion et d'encouragement, et toutes les formes de punitions plus légères, n'ont pas réussi que l'on doit recourir à la punition corporelle. La plus légère punition qui soit effective, est la bonne, et cela, dans tous les cas.

C'est assez parler des punitions en général. Passons à leur nature. Nous suggérons les six degrés suivants dans la punition :

1° Le premier degré, le plus léger, consisterait en une sévère admonestation. Si l'enfant a commis la faute en public, il vous faut le prendre en particulier pour lui parler. Il vous faut le faire se tenir debout et se taire jusqu'à ce que vous ayez fini, et il ne doit en aucune façon pouvoir discuter. Donnez-lui l'occasion de s'expliquer, si une explication est nécessaire, ou de donner son excuse s'il en a, mais dès qu'il a pu parler, il ne faut plus lui permettre de parler à nouveau. Discuter avec un enfant en cette occasion, ou même en n'importe quel moment, c'est une faute. Il faut lui parler sévèrement, puis le renvoyer. C'est aussi une faute que de faire des remarques trop longues. L'effet en sera bien meilleur si elles sont courtes, vives et qu'elles viennent à point.

2° Si cela reste sans effet, il faut alors en venir à des mesures plus sévères ; mais pas tout de suite. Réfléchissez bien en vous-même à la question, et décidez exactement de la punition que vous avez l'intention d'infliger. Puis, à la prochaine occasion que vous avez de parler à l'enfant de sa faute, menacez-le de la punition que vous avez choisie. Voilà le second genre de punition : une sévère admonestation et une menace précise.

3° Le troisième degré consisterait à appliquer la menace et à infliger réellement la punition décidée. Il ne faut en aucune façon menacer plus d'une fois. Quelques parents ont l'habitude désastreuse de menacer constamment leurs enfants des mesures qu'ils prendront

s'ils ne se conduisent pas bien. Mais comme les enfants l'ont entendu souvent déjà et qu'ils n'ont rien vu venir, ils font naturellement peu attention à ces menaces terribles. Si vous avez dit à l'enfant que vous le punirez de quelque façon précise, dès qu'il recommencera sa faute, il doit être persuadé que vous ne manquerez pas de tenir parole. Même si vous regrettez de l'avoir menacé, vous devez néanmoins accomplir votre menace si, en dépit de votre avertissement, il recommence.

Examinons la forme de punition que vous devez appliquer; en ces jours de fatigue et de surmenage à l'école, il est certainement raisonnable de suggérer que, lorsqu'on doit nécessairement punir, il vaut mieux appliquer la punition au corps plutôt qu'à l'esprit fatigué. Les punitions, infligées ordinairement à l'école, sont irritantes, malsaines et sans effet. Au lieu donc d'ajouter encore de la fatigue à l'esprit déjà surmené de l'enfant, en lui donnant quelque chose à apprendre ou à copier, dirigez plutôt votre attention vers son corps et trouvez un moyen sain, quoique désagréable, d'agir sur ce corps. Ainsi, si l'enfant est peu soigneux, on peut lui faire nettoyer une chambre ; s'il est paresseux, le faire courir jusqu'à ce qu'il soit complètement fatigué ou essoufflé ; s'il est gourmand, ne pas réduire sa nourriture en quantité, mais la faire plus simple et plus frugale ; et ainsi de suite. Ces moyens sont aussi efficaces que ceux que l'on applique à l'esprit, et ils sont beaucoup plus sains.

4° Le quatrième genre de punition consiste à admonester l'enfant en public. C'est une punition sévère, et l'on doit s'en servir avec ménagement. Ne pas faire honte publiquement à un enfant devant ses camarades ou des personnes plus âgées, sans une cause réellement grave.

5° Le cinquième genre de punition serait, non seulement d'admonester, mais encore de punir l'enfant publiquement.

6° Le sixième et dernier genre serait la punition corporelle. Nous avons répété plusieurs fois que la meilleure discipline est celle qui se fonde sur la sympathie et l'encouragement, et que la plus mauvaise repose sur la punition et la répression. Nous avons dit plus haut qu'un éducateur consciencieux devrait toujours considérer plus ou moins que lorsqu'il punit il avoue sa défaite. Un éducateur plus expérimenté aurait peut-être réussi sans punir. Dans la grande majorité des cas, la punition corporelle ne devrait jamais être nécessaire. Dans presque tous les cas où l'enfant est d'une nature normalement affectueuse et obéissante, la punition, quelle qu'elle soit, devrait être rarement nécessaire. Et cependant, nous ne pouvons pas dire que le châtiment, même corporel, ne sera jamais nécessaire et ne devrait jamais

être employé. Il y a des cas où il n'est pas possible d'éviter le châtiment corporel.

Par exemple, il est quelquefois nécessaire d'intervenir pour que l'enfant ne soit pas puni automatiquement par les conséquences naturelles de son acte. Ce système qu'a recommandé Herbert Spencer et qui consiste à laisser l'enfant souffrir des résultats de ses actes, doit être rejeté pour deux raisons : il ne s'occupe pas des motifs de l'acte ; les résultats sont souvent hors de toute proportion avec la faute. Barnett donne un exemple qu'il a vu lui-même : un petit enfant actif avait l'habitude de grimper sur une balustrade dangereuse pour le plaisir de se laisser glisser ensuite jusqu'en bas. Une chute aurait eu des résultats dangereux, peut-être fatals. Chez un jeune enfant de cet âge, la tentation pourrait bien être assez forte pour lui faire perdre le sens du danger et le souvenir des avertissements reçus de sa mère et de sa nourrice. En ce cas, une punition corporelle, courte mais cinglante, appliquée à l'enfant pris sur le fait, peut être le seul moyen d'éviter un accident dangereux et même fatal.

Un autre cas où la punition corporelle peut devenir nécessaire, serait celui d'une paresse incorrigible. Nous avons vu que tout progrès dans le développement de la force de volonté d'un enfant nécessite un effort personnel accompli par l'enfant de son propre chef. Mais, la paresse est la négation même de l'effort, et doit être combattue de toutes les façons. C'est un dissolvant positif de la force de volonté. Dans le cas que nous avons exposé précédemment, où l'enfant continue à rester au lit le matin en dépit de la persuasion et de punitions moins importantes, il devient essentiel d'avoir recours au châtiment corporel. Il serait fatal de permettre à l'enfant de rester au lit tous les matins, en dépit des punitions, car une révolte de cette sorte contre votre autorité, si elle réussissait, amènerait la fin de toute discipline.

De même, il y a des cas d'obstination où la punition corporelle peut devenir nécessaire. Il y a un type d'enfant qui ne se révolte pas ouvertement contre la discipline, mais qui fait de l'obstruction, résiste, comme un mur inerte. Il obéit, mais avec autant de mauvaise grâce qu'il ose y apporter. C'est un cas de ce que les Français appellent la « mauvaise volonté ». Ni la persuasion, ni les concessions, ni la bonté ne peuvent l'amener à y répondre. Il interprète la bonté et les concessions comme de la faiblesse, et cela sert uniquement à augmenter son obstination et son obstruction. Les choses vont de mal en pis, et la situation devient éventuellement impossible. *Un seul exemple où sa révolte réussit* suffira à démolir toute la structure de

votre discipline, et cela ne peut en aucune façon être toléré. Si l'enfant oppose délibérément sa volonté à l'autorité de ses parents, alors il faut écraser sa volonté, et cela n'est quelquefois possible que si l'on inflige le châtiment corporel.

En ce qui concerne la forme que doit prendre le châtiment corporel, un coup sec sur le dos de la main est très suffisant pour les petits enfants ; pour les enfants plus âgés des coups de canne dans la paume de la main sont le meilleur moyen. Une gifle est dangereuse, et les « verges » sont à éviter pour d'autres raisons.

Il y a un autre point à noter cependant ; c'est que, si vous avez décidé, après avoir essayé de tous les autres moyens, qu'un coup est nécessaire, faites bien attention à ce qu'il soit *réellement douloureux*. Ceci peut paraître brutal, mais en réalité c'est la façon la plus charitable de le faire. En effet, un coup véritablement douloureux, n'aura sans doute jamais à être répété la seule menace de le répéter ; suffira probablement à l'avenir. D'un autre côté, bien des mères n'ont pas le cœur de faire vraiment mal à leurs enfants quand elles en viennent réellement à les battre, et quoique ce soit très naturel, c'est aussi très inefficace. L'enfant trouve, en effet, que l'acte est bien moins terrible qu'il ne s'y attendait, et le seul résultat, c'est qu'il faut répéter les coups plus tard, jusqu'à ce qu'enfin la mère puisse se décider à vraiment faire mal à l'enfant. Il vaut donc mieux le faire bien une fois si c'est nécessaire, et ne plus avoir à y revenir. Quand le châtiment corporel a été nécessaire, il devrait être suivi d'une conversation paisible avec l'enfant quelques heures après.

Pour conclure, on voit que chaque fois que l'on punit, de quelque façon que ce soit, il faut observer les cinq points suivants : d'abord, proportionner le châtiment à l'offense ; ensuite, le faire autant que possible analogue à celle-ci ; enfin, la punition doit avoir un caractère de réforme, ne jamais être inspirée par un esprit de vengeance, mais *elle doit toujours être exigée*.

II. — LA GYMNASTIQUE

Depuis la splendeur de perfection physique qu'atteignit la civilisation grecque, aucun âge n'a fait autant d'attention à la culture physique que le présent. C'est un résultat des circonstances. La grande révolution industrielle, conséquence de l'application de la machinerie à tous les procédés de production, a amené dans notre vie moderne des changements si rapides et si fondamentaux que le corps n'a pas eu le temps de s'adapter aux nouvelles conditions.

Partout on voit qu'il ne peut résister à la tension perpétuelle. En conséquence, à cette période où les conditions de travail sont si fâcheuses pour la santé et le développement du corps, il est devenu de toute nécessité que la balance soit rétablie, et que la santé soit conservée en faisant systématiquement attention à la culture physique, aux heures de repos.

Lorsque nous discutions l'importance de l'éducation morale par rapport à la culture physique dans notre premier chapitre, nous avons montré que toute culture physique qui n'a pas en vue un but moral devrait être considérée comme pernicieuse. Nous n'avons pas besoin de rappeler cette question ici, si ce n'est pour faire savoir au lecteur que nous admettons ce fondement moral dans ce qui va suivre. Ceci bien assuré, rien ne peut être plus avantageux au point de vue moral que ce renouveau d'intérêt dans le culte du corps. Il nous offre un des moyens les plus naturels et les plus affectifs d'influer sur le caractère de nos enfants.

1. — Il y a quatre systèmes différents de culture physique. D'abord le système inauguré par Jahn. L'idéal ici est de développer le corps pour le perfectionner le plus possible. Aucun muscle ne devrait être laissé de côté. On prend donc bien des positions, et l'on fait bien des mouvements dont on n'a pas besoin dans la vie ordinaire. En effet, selon l'argument de Jahn, la vie ordinaire, telle qu'on la vit en ces temps modernes, ne nécessite l'emploi que d'une petite partie du système musculaire total. Il a inspiré le plus grand enthousiasme à travers l'Allemagne au moyen de cet idéal, et l'a employé à éveiller un sentiment de patriotisme. La patrie devait être restaurée, et une nouvelle race d'hommes devait s'élever de la ruine et de l'humiliation d'Iéna. L'intérêt qu'il éveilla ainsi en ce culte du corps n'est certainement pas sans avoir eu de l'influence sur la formation de l'Allemagne moderne. Dans l'Y. M. C. A. actuel, le but visé est surtout la religion, mais cet idéal a été très bien défini comme « le Christianisme musclé ». La santé, la force, la puissance et la maîtrise de soi doivent s'acquérir si l'on veut que le corps soit bien un « temple du Saint-Esprit », à l'abri des attaques du mal, tant au dehors qu'au dedans. L'enthousiasme inspiré par cet idéal exerce actuellement une influence morale incalculable sur des milliers de jeunes gens des pays teutons.

2. — Un autre système a pour but d'augmenter le pouvoir de la volonté sur le corps. De cela résultera naturellement une augmentation de la force de volonté. Chaque muscle capable d'être régi par l'esprit doit apprendre à obéir à la volonté. Les exercices « commando » de la Suède ont ce but en vue ; ils demandent beaucoup d'agilité et

d'attention, et la musique, en tant que stimulant à l'action, est exclue. Des athlètes formés par ce système ont une puissance incroyable de maîtrise musculaire. Sandow peut faire « trembler » n'importe quel muscle de son corps, et le membre reste cependant au repos, et il peut accomplir des exploits comme, par exemple, d'arrêter son cœur à volonté. L'idéal de ce système, c'est « mens agitat molem », « l'esprit régit le corps », et comme la volonté ne peut acquérir ce pouvoir qu'après de longs mois d'efforts systématiques et pénibles, il est inutile de montrer quelle augmentation de puissance de volonté résultera d'un tel système d'entraînement : « Celui qui n'a aucun contrôle sur ses muscles, » dit le Dr Maudsley, « n'a aucun contrôle sur son esprit. »

3. — Un troisième système s'intéresse plus spécialement aux positions correctes, il a plutôt un caractère de remède. L'attention est dirigée plus spécialement vers les muscles extenseurs. L'homme ordinaire devient courbé, rabougri, déformé au milieu des conditions de la vie moderne. Il doit apprendre à s'allonger. La tête doit être portée librement, et ne pas dépendre des muscles du cou pour rester droite. Les épaules doivent être rejetées en arrière, de façon que les poumons aient la place de se développer ; l'épine dorsale doit rester droite pour donner à l'estomac la place de faire son œuvre. L'avantage de ce système, c'est qu'il lutte contre un des maux principaux qui résultent de la vie moderne sédentaire des villes, et il est facile à travailler. Du point de vue de l'influence morale, cependant, il est moins efficace que les autres.

4. — Le quatrième système vise à la symétrie et aux proportions correctes. Il se fonde sur la norme grecque d'unité et de proportion : l'on doit remédier à n'importe quel défaut avant d'entreprendre une avance générale. L'idéal ici est donc général ; il vise à l'harmonie naturelle et à l'aptitude générale, et rejette les méthodes peu naturelles de développement spécial. C'est le meilleur système pour les enfants. C'est en développant ce système que le lieutenant Hébert a obtenu des résultats splendides parmi les jeunes marins français. Il a combiné quatre principes excellents. D'abord, il établit son système sur les mouvements naturels du corps : la marche, la course, le grimper, le saut, le jeu, etc... En second lieu, il reconnaît avec Shakespeare « qu'on ne retire aucun profit de ce qui ne vous intéresse pas ». Il fait donc attention à ce que les exercices soient rendus agréables par le mouvement et la variété continuelle, et il y ajoute des jeux spontanés. Troisièmement, il a établi un système très précis de fiches-types au moyen de notes données à chaque âge et à chaque forme d'exercice, de telle façon que chaque enfant sache s'il a, ou non, atteint le développement normal, s'il l'a dépassé ou s'il lui est

inférieur, en saut, en nage, en course, ou en quoi que ce soit. Enfin il n'a pas oublié que le mot « gymnastique » veut dire « exercice à nu », aussi fait-il accomplir tous leurs exercices par ses élèves le torse nu et en plein air. « L'éducation morale, dit-il, est inséparable de l'éducation purement physique. L'école des exercices physiques doit être en même temps l'école de l'énergie, de la *volonté*, du courage, du sang-froid et de l'audace[1]. »

Ainsi, inspirer aux enfants l'amour de l'exercice sain ; les intéresser au développement de leurs activités naturelles jusqu'à ce qu'ils atteignent et dépassent la moyenne de leur âge, en course, en saut, etc. ; éveiller leur enthousiasme en leur montrant chaque mois, qu'ils acquièrent ce qui leur faisait défaut en quelque matière, et qu'ainsi, ils se rapprochent de la règle normale d'aptitude générale et de proportion ; les encourager en leur montrant qu'ils acquièrent petit à petit une plus grande force, une plus grande agilité, une meilleure constitution : les entraîner par un travail régulier et patient, gaiement accompli ; les endurcir aux habitudes saines de l'eau froide, de l'air pur, de la vie simple ;... toute cette activité et cette énergie dépensées pour la culture et la maîtrise de soi, ont, à la fois, un effet moral incalculable et unique, et agissent comme tonique splendide, parce que naturel, sur la volonté.

III. — LES JEUX ET LES SPORTS

L'importance des jeux et des sports pour former la volonté est si généralement reconnue que nous n'avons pas besoin d'y insister longuement ici. Peut-être leur valeur principale consiste-t-elle à fournir un dérivatif à l'énergie superflue. En même temps, ils offrent à l'enfant une occasion splendide de joindre l'affirmation spontanée de soi-même à l'esprit de sacrifice. En effet, des jeux combinés, comme le foot-ball et le cricket, tout en plaçant de la responsabilité sur l'individu, et en permettant largement l'initiative personnelle, subordonnent cependant toutes ses actions au bien commun de l'équipe. Pour exceller dans ces jeux, un jeune garçon doit apprendre à associer la prouesse à l'esprit de sacrifice, le courage avec la patience, l'initiative avec la ressource, le calcul précis avec la décision rapide, la loyauté à l'égard de ses compagnons, avec la générosité envers ses adversaires. Si nombreuses sont les qualités morales qu'exigent de tels jeux que le célèbre duc de Wellington exprimait peut-être la

1. *Guide pratique d'éducation physique*, p. 15.

vérité quand il affirmait que la bataille de Waterloo avait été gagnée sur les terrains de jeux d'Eton.

Un autre grand avantage, que l'on ne remarque souvent pas, c'est que les jeux et les sports fournissent aux garçons un sujet de conversation. Ceux qui connaissent les écoles et les universités d'Angleterre et d'Amérique savent à quel point l'intérêt des jeux et l'ambition d'y exceller remplit la pensée des garçons et des étudiants, et fournit un sujet de conversation sans fin. Ainsi, ils ne sont pas seulement d'un grand avantage moral, en permettant de dépenser cette énergie qui pourrait autrement se manifester sous des formes indésirables, ils servent à occuper l'esprit d'ambitions saines, à l'exclusion de sujets moins désirables. Le caractère aussi subit une amélioration, à cause de l'entraînement sain et de la récréation réelle que ces jeux fournissent au corps : le corps se débarrasse ainsi de toutes ses matières superflues ; les nerfs se retrempent, la circulation est activée, les poumons se remplissent d'air pur.

Vous devez considérer les différentes formes d'exercice qu'offrent la gymnastique, les jeux et les sports, comme le meilleur moyen dont vous disposez pour lutter contre les erreurs et les vices qui affaiblissent le corps et le corrompent. En particulier, l'orgueil de son corps et de son habileté aux jeux sera au jeune garçon d'une aide précieuse dans les difficultés et les tentations particulières qu'amène l'adolescence. Lorsqu'un idéal de saine aptitude physique et de maîtrise de son corps a pris possession de l'esprit d'un enfant, vous trouverez facile d'ajouter à cet idéal des motifs d'un ordre plus élevé. Au besoin, vous pourriez l'amener à s'efforcer d'acquérir un parfait développement, de la maîtrise de soi, et de la sûreté d'esprit, non dans son seul intérêt, mais aussi pour le bien de ses amis, et pour mieux servir Dieu.

LIVRES RECOMMANDÉS

I. *Wanted-Men*, Eustace Miles. Ch. xx, xxx. — II. *Youth*, Stanley Hall (Appletons), pages 35 à 53.

CHAPITRE VII

STIMULANTS PSYCHO-PHYSIOLOGIQUES

Nous avons examiné séparément les moyens dont nous disposons pour influer sur la volonté de l'enfant par l'intermédiaire de son esprit et de son corps. Mais l'esprit et le corps ne sont pas deux départements séparés dont l'action est indépendante l'une de l'autre. Au contraire, plus nous avançons dans la connaissance de la psychologie et de la physiologie, plus nous les trouvons intimement unis. Aucune modification du corps n'est sans effet sur l'esprit, tout état d'esprit réagit directement sur le corps. Quelques-uns vont jusqu'à croire que, dans certains cas, l'influence physique et l'influence morale ne sont qu'une seule et même chose. Cette action réciproque et cette dépendance réciproque de l'esprit et du corps nous fournit bien des moyens utiles d'aider et de stimuler la volonté de l'enfant. Etudions d'abord l'influence du physique sur le moral.

1. — L'INFLUENCE DU PHYSIQUE SUR LE MORAL

William James a expliqué que l'on peut produire n'importe quel état d'esprit en assumant l'expression et l'action physiques qui l'accompagnent généralement. Ce fait est connu depuis longtemps et avait été observé, entre autres, par saint François au XIII^e^ siècle, par saint Ignace de Loyola au XVI^e^ siècle et par Confucius au V^e^ siècle avant Jésus-Christ ! Ainsi, quand nous sommes tristes ou déprimés, nous devrions nous secouer, adopter une attitude de gaieté et d'optimisme, et notre dépression mentale céderait la place à un joyeux état d'esprit. De même, on se guérit de brusques sursauts de colère simplement en respirant paisiblement et d'une façon rythmée. Un homme que nous connaissions, s'en guérit simplement en laissant retomber sa mâchoire inférieure ! Il avait remarqué que, dans ses

accès de rage, ses dents étaient serrées, et, en détendant les muscles de sa mâchoire, il pouvait toujours maîtriser sa colère. Ceci représente le procédé opposé : l'état d'esprit est modifié en le dissociant de l'expression et de l'action physiques qui l'accompagnent.

Enfin, il y a les méthodes bien connues sous le nom de cures de nature, cures de Kneipp, cures de repos, qui remédient toutes à un état d'esprit fatigué ou surmené en modifiant les conditions physiques. Les matières d'élimination sont éliminées par l'exercice, la transpiration, les bains et les eaux laxatives, tandis que du tissu sain est fabriqué, au moyen de l'air pur, des bains toniques et d'un régime spécial. Voilà des exemples où l'on utilise des procédés physiques pour remédier à des états d'esprit morbides. Prévenir vaut pourtant mieux que guérir, et votre but doit être plutôt d'empêcher de tels états d'esprit en habituant l'enfant à éviter de commettre les fautes qui y conduisent. De ces fautes, les plus importantes concernent la nourriture et l'exercice.

La question du régime est très négligée. Chose extraordinaire, les parents portent généralement peu d'attention à ce que leurs enfants mangent et à la façon dont ils le mangent. Ils ignorent souvent les valeurs respectives des différentes sortes de nourriture, et, en règle générale, donnent beaucoup trop de viande à leurs enfants. Nous avons, plus d'une fois, rencontré des adolescents dont la volonté était impuissante à lutter avec les difficultés spéciales de la puberté et qui purent gagner une entière maîtrise d'eux-mêmes en prenant simplement une nourriture moins stimulante. Trop de viande, de condiments, de poivre, de moutarde et, naturellement, de toutes boissons stimulantes augmente beaucoup les difficultés qu'on a à se maîtriser à cet âge.

Les investigations et l'expérimentation de M. Horace Fletcher devraient attirer l'attention à ce sujet. Les résultats qu'il a établis montrent que la moitié seulement de la quantité de nourriture que nous mangeons réellement, si elle était complètement mastiquée avant d'être avalée, suffirait à maintenir les fonctions physiques en parfait état.

Vous devriez vous rappeler que cette lutte de l'adolescent pour acquérir de la maîtrise de soi à l'âge de la puberté, réclame de lui un des plus grands efforts de volonté qu'il aura jamais à faire dans la vie. Il est essentiel, si vous voulez qu'il acquière cette maîtrise de soi, de faire attention à toutes les conditions qui l'influencent à ce moment. Parmi ces conditions celles du domaine physique sont naturellement les plus importantes. Il n'est pas raisonnable d'espérer qu'un enfant de cet âge se maîtrisera si on lui permet, d'habitude,

de trop manger, ou de manger de la nourriture qui l'excite, ou de boire des stimulants quels qu'ils soient.

Il est donc d'une grande importance, pour former la volonté, d'apprendre à l'enfant à se retenir au sujet de ce qu'il mange. Un appétit vorace, chez un enfant, est généralement l'indice d'un instinct sexuel particulièrement fort. Si l'on permet à l'enfant de lâcher les rênes à son appétit et de « se bourrer », il aura généralement peu de chances de maîtriser son instinct, encore plus fort, de reproduction, lorsqu'il atteindra l'âge de la puberté. D'un autre côté, un enfant qui a appris à se restreindre au point de vue de la nourriture, et à manger lentement, gagnera de cette façon une force de résistance considérable, qu'il pourra opposer à ses appétits naturels quels qu'ils soient.

La question de l'exercice physique complète celle de la nourriture. Un enfant actif et vigoureux, qui sera toujours en mouvement aura besoin de plus de nourriture qu'un autre, au tempérament paisible et inactif. Les écoliers qui grandissent absorberont une énorme quantité de nourriture sans que cela leur nuise, pourvu qu'ils aient l'occasion de dépenser leur énergie dans les jeux et l'activité en général. Mais, qu'il pleuve pendant trois semaines, que leurs terrains de jeux soient trop humides pour qu'ils puissent y jouer, qu'ils aient ainsi à rester enfermés, et le maître d'école expérimenté s'attendra à des complications.

En conséquence, si votre enfant grandit rapidement, n'ayez pas peur de le laisser manger, pourvu qu'il ait bien l'occasion de faire de l'exercice. Ceci n'est pas en contradiction avec ce que nous disions plus haut des restrictions à apporter à l'appétit. L'enfant peut très bien satisfaire sa faim naturelle sans se bourrer ; il peut manger une pomme sans choisir la plus belle et la plus grosse dans l'assiette.

Ce qui serait dangereux, ce serait de perdre de vue que la nourriture et l'exercice physique sont étroitement unis. Un garçon de dix-huit ans quitte l'école où il a été habitué à un travail régulier, à une nourriture simple, et à faire beaucoup d'exercice. Il se rend à la ville, ou entreprend une profession qui l'oblige à de longues heures de travail sédentaire. Il passe ses soirées avec des amis dans des théâtres niais, il boit du vin et du whisky, parce qu'il croit que c'est de bon ton ; en dehors de ses heures de travail, il laisse sa vie intellectuelle courir à sa ruine, parce qu'il en a fini avec l'étude et les livres.

Donc, alors que ce garçon réussissait à l'école à se régler, il s'aperçoit soudain que la continence est plus difficile, il commence à écouter les suggestions de la foule et les assertions de beaucoup de ses amis qui prétendent que c'est une chose impossible. Il ne voit pas que les raisons de ses ennuis consistent en ce qu'il laisse son imagination se

détourner vers les questions sexuelles, qu'il mange et boit plus de nourriture stimulante et qu'il ne fait aucun exercice. Les jeûnes des moines, au moyen âge, se fondaient solidement sur une base physiologique.

Parmi les conditions physiques qui nuisent aux enfants, au point de vue moral, Eustace Miles mentionne : « le manque de propreté, comprenant une excrétion insuffisante des intestins ; un emploi excessif d'eau chaude, une mauvaise façon de respirer, en particulier trop de respiration abdominale; un manque de jeux appropriés ; un manque de repos, l'habitude de la tension, un habillement trop chaud, et l'habitude de manger trop vite ».

Un lit dur, la fenêtre de la chambre ouverte pendant la nuit, une douche froide tous les matins, une nourriture simple, absorbée lentement, suffisamment d'exercice et de la culture physique ; voilà les conditions physiques qui conviennent le mieux au développement de l'enfant, pour qu'il acquière un état d'esprit sain et solide. Il est essentiel de faire attention à ces conditions physiques si l'on veut qu'il devienne un homme d'énergie et de caractère.

II. — L'INFLUENCE DU MORAL SUR LE PHYSIQUE

C'est cependant dans l'influence de l'esprit sur le corps que l'on trouve le stimulant le plus fort sur la volonté de l'enfant. Il y a longtemps, Salomon a affirmé que « l'homme est tel que les pensées qu'il forme dans son cœur ». Le Christianisme était fondé sur l'assertion de ce pouvoir qu'a l'âme de contrôler, diriger, transformer et recréer le corps. « Transformez-vous », disait saint Paul, « en renouvelant votre esprit. »

Le principe fondamental de toute moralité, c'est que nous sommes personnellement responsables de ce que nous faisons de nous-mêmes et de notre vie. Mais, bien que ce fait soit connu depuis tant de centaines d'années, ce n'est que récemment que l'on a offert une explication scientifique et une démonstration de sa vérité aux regards indifférents d'un monde qui se refusait à voir. Il est si confortable de se dire que nous sommes ce que nos ancêtres et notre entourage nous ont faits, que nous agissons, agents irresponsables, au milieu d'un enchaînement sans fin de causes et d'effets ; que même cet apparent pouvoir de faire un choix n'est qu'une illusion, et que, en dépit de nos efforts, notre décision finale a été établie pour nous à l'avance, avec la certitude d'un problème de mathématiques ou d'un composé chimique, par l'action réciproque de nos tendances

héréditaires et des circonstances changeantes de notre vie journalière ! Un évangile de « laissez-faire » charme plus un âge de luxe et de matérialisme que celui qui proclame l'efficacité infinie de l'effort.

Aussi trouvons-nous que l'évolution du Christ qui est perpendiculaire et individuelle, et exige qu'un homme s'élève par l'effort moral au-dessus des circonstances, a été supplantée temporairement par l'évolution de Darwin qui est horizontale et générique, et exige qu'un homme s'accommode aux circonstances où il se trouve. Le monde moderne a perdu de vue le fait que les progrès d'une nation, d'une race, ou d'une humanité entière dépendent du progrès des individus qui la composent.

« Toutes les pensées », dit William James, « font agir. Tout état mental est suivi d'une activité physique quelconque. » C'est cette découverte de la psychologie moderne qui a fourni une explication scientifique de ce pouvoir qu'a le mental de renouveler le physique, et qu'a proclamé saint Paul. Le professeur Elmer Gates affirme que ce n'est pas seulement le sang, mais aussi les sucs digestifs et toutes les sécrétions du corps que les émotions altèrent. Si une personne est en colère, déprimée, ou gaie, chaque nouvelle émotion, dit-il, produit de réelles modifications chimiques dans le corps entier. En ce qui concerne le cerveau le Dr Hanna Thompson explique ainsi le processus. « Nous faisons nous-mêmes notre cerveau », dit-il, « en tant que fonctions et aptitudes mentales, quand nous avons assez de force de volonté pour nous en donner la peine. L'action de la volonté, non seulement organisera de nouveaux centres mentaux, pour remplir de nouvelles fonctions, mais encore projettera de nouvelles fibres qui relieront et associeront des centres nerveux qui ne l'auraient jamais été autrement. Ainsi, une personne peut acquérir de nouvelles facultés mentales, en acquérant de nouvelles bases anatomiques sous la forme de cellules nerveuses qu'elle a entraînées, et de fibres actives qu'elle a créées elle-même. »

Dans notre ère, si incrédule et matérialiste, une telle découverte n'a pas une petite importance. Comme Mrs Vance Cheney le remarque, on peut prouver scientifiquement que l'individu est le facteur déterminant de tout ce qui lui arrive. Chacune de ses pensées, de ses états, de ses émotions, produit une transformation anatomique dans son cerveau, et dans la structure nerveuse de son corps. Par sa volonté, il peut former son esprit suivant le modèle qu'il désire, c'est-à-dire qu'il peut choisir quels états d'esprit prédomineront dans son caractère. Avec des intentions bien arrêtées, il peut se créer des conditions physiques et de personnalité, il peut faire et refaire son corps,

son esprit et son âme d'après son idéal. Ainsi un homme peut « se transformer en renouvelant son esprit ».

Nous savons, en effet, que le corps est dans un état perpétuel de mobilité et de modification. Les cellules qui le composent s'usent constamment et se remplacent par de nouvelles. Si donc l'esprit peut déterminer la nature de ces nouvelles cellules, et, en évitant les états mauvais, se fournir une succession continuelle de nouvelles cellules saines et vigoureuses, pour remplacer celles qu'il avait usées et éliminées, il ne semble pas y avoir de raison qui puisse nous empêcher de rebâtir entièrement, au cours des années, notre personnalité physique et morale, et de remédier aux défauts qu'elle pouvait avoir, à la condition que « nous ayons assez de force de volonté pour nous en donner la peine ».

Si, par conséquent, vous expliquez ces faits à vos enfants en un langage simple, et au moyen de choses qui leur sont familières, vous fournirez un stimulant puissant à leur volonté.

Lorsqu'un enfant a compris qu'aucune de ses pensées, paroles, états ou actions n'est sans influence, mais affecte *nécessairement* sa nature entière, en bien ou en mal, il possède par là un stimulant à l'effort qui l'intéresse réellement. Tout cela s'explique mieux à un enfant au moyen d'illustrations. Par exemple, Eustace Miles, pour mettre en lumière la nécessité qu'il y a à expliquer aux enfants les mauvais effets de la constipation, suggère une comparaison avec le système de nettoyage d'une ville. « Quelle serait la condition d'une ville », écrit-il, « si les eaux d'égout retournaient au réservoir d'eau, ou même se mêlaient aux réserves de nourriture ? » et il continue en montrant qu'on devrait enseigner à l'enfant qu'il est aussi important pour son corps de se débarrasser de ses mauvaises pensées que de ses matières d'excrétion. On ne devrait jamais cesser, dit-il, de rappeler à l'enfant que tout a une importance, surtout les pensées ; que des pensées gaies et propres ont une influence bienfaisante sur le corps.

Nous connaissons tous des exemples où des gens se sont rendus malades en s'imaginant qu'ils l'étaient. On reconnaît partout que de mauvais états d'âme peuvent faire du mal, le tracas par exemple. L'expression française : « ne vous faites pas de mauvais sang pour cela », décrit exactement ce qui se passe lorsque nous nous tracassons au sujet d'événements auxquels on ne peut rien. Mais, quoique l'on reconnaisse facilement que l'on peut se faire du mal en ne pensant pas comme il le faudrait, on n'avoue pas aussi généralement que l'on peut se faire du bien en ayant les pensées qui conviennent. Il est cependant évident que si l'on est capable de cela, on l'est également

de ceci, et c'est ce qu'il faut expliquer aux enfants. Enseignez-leur donc que « chaque pensée a un effet chimique et physique ; elle altère leur corps en bien ou en mal ; ils sont donc responsables de leurs corps, car ils le sont de leurs pensées[1] ».

On peut illustrer les effets physiques des pensées ou des émotions, pour les enfants, de façons différentes. Par exemple, on peut emprunter l'exemple du bâillement : Si nous voyons quelqu'un bâiller, nous bâillons aussi nous-mêmes ; c'est un fait familier à chaque enfant. On peut encore se servir de l'exemple d'un homme au caractère violent. Ceux qui ont assisté à des éclats de colère, n'ont pu ne pas être frappés par cette énorme éruption d'énergie qui se donne libre cours et convulse le corps entier, gonflant les veines du cou, rougissant la face, ébranlant la structure entière et éclatant peut-être en un torrent de paroles furieuses et de gesticulations violentes. D'autres illustrations se présentent d'elles-mêmes, le fait de rougir par exemple. Il n'est pas douteux qu'en démontrant ainsi pratiquement la puissance du mental sur le physique, on n'aide grandement l'enfant à comprendre l'importance des préceptes de la religion et les obligations qu'elle lui impose par son code moral. Il comprend que le surnaturel renforce le naturel et que les péchés sont des péchés parce qu'ils enfreignent autant les lois de la nature que celles de Dieu.

Lorsque votre enfant se conduit mal, ne vous bornez pas à lui expliquer que ce qu'il fait est mal, dites-lui aussi pourquoi c'est mal, et de quelle façon il peut y remédier. Ne lui montrez pas seulement ce qui est bien, mais pourquoi c'est bien. Dites-lui que l'on doit rechercher les bonnes pensées, les bonnes dispositions, les bonnes actions, non seulement pour obéir à la volonté de Dieu, ou parce qu'elles sont bonnes en elles-mêmes, mais aussi parce que ce sont les seuls moyens de parfaire le développement de son esprit, de son corps, de son caractère et de sa personnalité.

Tout cela est excessivement important pour stimuler la volonté de l'enfant dans un but d'éducation morale. Mrs Vance Cheney l'a bien établi dans les quelques phrases qui suivent et qui nous servent de conclusion :

« Faire connaître aux jeunes enfants ce laboratoire subconscient où se créent nos états de corps et de caractère aussi sûrement que la nourriture fait du tissu et que le sommeil repose, c'est fournir aux garçons et aux filles les matériaux de la santé, du bonheur et de l'abondance. »

L'expérience, les observations et les expérimentations pratiques

1. Miles.

de l'auteur pendant vingt-cinq ans, ne laissent en son esprit aucune place à l'idée que des enfants puissent être plus fortement armés pour faire face aux problèmes de l'existence, que par un entraînement de cette nature. Aucun système, à sa connaissance, ne stimule aussi activement l'effort individuel. Ils s'intéressent vivement à la chimie de ce laboratoire caché dans leur organisme, et qui obéit d'une façon si précise à leurs instructions. Ils écoutent attentivement, comme si c'était un fascinant conte de fées, lorsqu'on dit que ce chimiste fidèle leur fera du bonheur et leur construira un corps solide s'ils lui fournissent de beaux matériaux, tels que la bonne volonté, la gaieté, l'intégrité, l'ordre, la patience, la pitié, la justice, le respect, et autres bonnes choses de l'esprit et du caractère.

En outre, ils deviennent des éclaireurs actifs et intéressés à leur propre bien lorsqu'ils apprennent que la mauvaise humeur, le mauvais caractère, la méchanceté et l'irrespect sont des matériaux que ce chimiste souterrain doit employer si on les lui donne, car il ne peut choisir, et qui, inévitablement, leur feront un corps qui souffre, et une personnalité qui ne retient, ni n'attire, aucun camarade. Des enfants élevés dans cette idée prendront aussi plaisir à l'enseigner à leurs camarades, et on les voit souvent en train de rappeler à ceux-ci ce qui les attend dans leur atelier intérieur s'ils se conduisent mal.

On aurait vraiment une cause de se réjouir si les adultes étaient aussi prêts et aussi enclins à s'élever aux beautés et aux saintetés de la maîtrise de soi que ceux qui constituent « le Royaume du Ciel »[1].

1. Congrès international d'éducation morale.

CHAPITRE VIII

L'HABITUDE

I. — LA PLACE DE L'HABITUDE DANS L'ÉDUCATION

Dans nos trois premiers chapitres nous avons établi la nature générale de notre sujet, l'éducation morale. Nous avons vu que le problème central était l'éducation de la volonté, et nous avons étudié les principes généraux qui devraient nous guider dans l'étude de ce problème. En résultat de nos enquêtes, nous avons trouvé que le point délicat de la question est d'amener l'enfant à faire un effort personnel de son propre chef, ou, en d'autres termes, que la véritable éducation est l'auto-éducation. De plus, puisqu'on ne peut obliger la volonté, nous avons vu que la seule façon d'amener l'enfant à entreprendre son auto-éducation était de le persuader, de l'amener, de le stimuler pour qu'il fasse l'effort nécessaire. Le problème, donc, se réduisait pratiquement à la question de savoir comment la volonté peut être stimulée. En conséquence, dans les quatre chapitres qui suivaient, nous avons examiné les moyens dont nous disposons pour influencer et stimuler la volonté de l'enfant, et la meilleure façon de nous en servir. Il reste cependant une autre question à considérer avant de passer à la seconde partie de notre tâche, l'application de notre système d'éducation à l'enfant. Il nous faut comprendre clairement pourquoi l'éducation de la volonté est d'une telle importance en éducation morale, ce à quoi elle sert pour l'enfant, quels sont les résultats qui lui donnent une importance si supérieure à toute autre chose.

A la fin de notre premier chapitre, nous conclûmes que l'objet final de toute éducation morale était la formation du caractère, que le caractère était la vie même dominée par des principes ; et qu'un principe était une vérité morale qui a été acceptée par l'esprit comme règle de conduite à appliquer constamment à la vie. Mais, l'application constante à la conduite de ces vérités morales (et c'est, nous l'avons vu, l'objet de tous nos efforts pour stimuler et diriger la

volonté de l'enfant), ne signifie pas autre chose que *la formation d'habitudes*. Par conséquent, l'éducation de la volonté doit sa grande importance au fait qu'elle a pour résultat *la formation d'habitudes*. « L'éducation de la volonté », dit Payot, « est impossible sans la création d'excellentes et solides habitudes : sans elles, nos efforts seraient toujours à recommencer. Seules, elles permettent de fixer nos conquêtes et d'aller de l'avant[1]. »

Si donc nous voulons comprendre la réelle signification de l'éducation de la volonté et de la construction du caractère et conclure comme il convient nos remarques sur la formation morale, il nous faut terminer notre étude par une analyse du phénomène de l'*habitude*. Par *habitude* nous entendons : « une aptitude acquise spécialement pour un mode d'action ».

II. — LA NATURE DE L'HABITUDE

C'est Aristote qui, le premier, a donné une explication psychologique de l'habitude. On a beaucoup ajouté à notre connaissance des vérités qu'il découvrit, on les a classées avec plus de précision, mais, dans le fond, sa théorie de l'habitude n'a pas été attaquée jusqu'à ce jour[2]. « Ce sont les actions », dit-il, « qui déterminent les habitudes : c'est en agissant dans chaque cas que l'on forme les habitudes. » Voilà le principe fondamental de toutes les habitudes. Elles ne peuvent être créées par des instructions verbales, un idéal élevé, ni de bonnes intentions. Ce n'est qu'en accomplissant encore et encore un certain acte, en acquérant sa pratique, que l'on forme l'habitude de le faire. « Quelle que soit la forme », écrit Maher, « sous laquelle nous essayons de concevoir la façon dont une pensée, en formant un résidu, affecte l'esprit (ou un mouvement, la substance nerveuse de l'organisme), il est indiscutable que l'occurrence d'un tel fait laisse une facilité à le reproduire, et que cette facilité augmente chaque fois qu'il se répète[3]. » « Nos actions », dit Payot, « agissent sur nous en déposant en nous des habitudes[4] » ; et Bray donne la formule définitive lorsqu'il nous dit : « Prenez soin de vos actions, les habitudes prendront soin d'elles-mêmes[5]. »

1. *L'Education de la volonté*, p. 157.
2. αὗται γὰρ (πράξεις) εἰσι κύριαι καὶ τοῦ ποιὰς γενέσθαι τὰς ἕξεις (Morale, II, 2).
3. *Psychology*, M. Maher S. J., p. 388.
4. *L'Education de la volonté*, p. 139.
5. *The Town Child*, p. 113.

Maintenant, comment les actions en viennent-elles à former des habitudes ? Cela tient au fait qu'en répétant plusieurs fois un certain acte, on forme une sorte de sillon dans le cerveau et dans le système nerveux, le long duquel l'action tend à se répéter. Chaque fois que l'action se répète, le sillon devient plus profond, le contrôle de l'esprit sur cette action s'affaiblit, le contrôle du système nerveux et de la subconscience augmente. Ce processus peut être illustré par l'action de jouer du piano : cette action est très compliquée et exige des années d'efforts de volonté et de concentration d'esprit avant de pouvoir être bien exécutée. Cependant, à la fin, comme nous le savons, elle devient tout à fait mécanique, et comme les yeux lisent la musique, les doigts accomplissent leurs mouvements compliqués sans effort apparent de l'esprit ou de la volonté. En accomplissant cet acte d'une façon répétée, en le pratiquant avec assiduité, on l'a transformé en habitude ; c'est-à-dire que l'esprit a passé l'accomplissement de cette action à la subconscience qui maintenant le contrôle automatiquement.

Si donc nos actions forment ainsi nos habitudes, il devient de première importance de savoir comment nous pouvons agir sur les actes de nos enfants pour leur donner de bonnes habitudes, et éviter qu'ils en prennent de mauvaises. Cela, nous pouvons le faire de trois façons.

D'abord, influencer leurs actions en associant des idées différentes. Cette méthode s'applique spécialement aux premières années de l'enfance, alors qu'on ne peut encore faire appel à la raison. C'est un procédé qui n'a rien de compliqué. C'est, à vrai dire, la méthode que nous employons lorsque nous disons à un enfant qu'il sera puni s'il se conduit mal. En ce cas, nous empêchons l'enfant de se mal conduire en associant au fait de se mal conduire une idée qui l'en détourne. De même, des récompenses données pour la bonne conduite forment simplement l'association de l'idée de bonne conduite avec une autre dont le but est d'y encourager. Ces deux méthodes sont les plus communément employées, et la réciprocité est aussi vraie : quand l'idée d'une mauvaise action est séparée d'une autre qui pourrait y encourager, ou quand l'idée d'une bonne action est dissociée d'une autre qui pourrait en décourager.

Ensuite, nous pouvons influencer les actes de l'enfant en lui fournissant des règles appropriées de conduite. En effet, chaque fois que l'esprit doit délibérer sur un acte, il a besoin de quelque raison ou de quelque motif pour décider de son choix. Dans les premières années de l'enfance, ce motif sera le plaisir ou le déplaisir qu'on cause à ses parents ; lorsque l'enfant grandit et que ses facultés rationnelles entrent en jeu, il faut lui fournir des règles objectives sur le bien

et le mal. Nous avons déjà étudié les différents motifs d'action que l'on peut offrir à l'enfant dans le chapitre sur « les fins idéales » auquel il faut se rapporter à ce sujet.

Enfin on peut influencer ses actions en s'efforçant de briser ou de modifier les mauvaises habitudes que l'enfant peut être en train de former ou qu'il a pu former déjà. Modifier un acte qui est déjà devenu habituel nécessite beaucoup de patience et de persévérance. Dans l'exemple du jardinier et de son jardin, il y a trois façons de se débarrasser des mauvaises herbes ; on peut les arracher, les laisser mourir faute d'eau, ou les étouffer en faisant pousser tant de fleurs qu'elles n'auront plus la place de vivre. Ainsi un enfant peut se débarrasser de mauvaises habitudes en les arrachant, en les laissant mourir faute d'attention, ou au contraire, en concentrant tous ses efforts à acquérir de bonnes habitudes opposées qui chasseront les premières de l'existence. Le premier procédé, celui qui consiste à arracher, réclame tant de force de volonté active, que vous obtiendrez généralement de meilleurs résultats en vous servant des deux autres.

On verra que l'une des premières choses que l'enfant doit apprendre c'est d'acquérir l'habitude de maîtriser ses impulsions. Peu importe s'il s'agit de rester assis sans bouger, de ne pas bâiller en compagnie, de marcher convenablement ou d'avoir des manières calmes ; dans tous les cas, la maîtrise de ces mouvements naturels est d'une grande aide à la force de volonté de l'enfant. Il est important, de plus, que cette habitude de maîtrise de soi, soit acquise avant la puberté, car il n'est pas besoin d'attirer l'attention sur le fait que l'instinct de reproduction demande, pour être maîtrisé, un bien plus grand effort de cette nature. « Une des plus importantes parties de l'éducation », écrit Hull, « consiste à faire prendre l'habitude de maîtriser les mouvements spontanés du corps [1]. »

III. — LES RÈGLES DE L'HABITUDE

Bain et William James ont formulé des maximes ou règles pratiques remarquables pour la formation de nouvelles habitudes. Les deux premières sont de Bain, les autres de William James.

I. — *Partez avec une initiative aussi vigoureuse et décidée qu'il est possible.* Accumulez toutes les circonstances qui peuvent renforcer le motif louable : mettez-vous avec persévérance dans les conditions

1. *The Formation of Character*, p. 72.

les plus favorables pour encourager la nouvelle habitude : liez-vous par des promesses incompatibles avec la conduite antérieure ; là où la chose est possible, prenez même un engagement public. Il faudrait ainsi fortifier notre nouvelle résolution en réunissant autour d'elle tous les secours que nous pouvons imaginer. Car plus forte est l'impulsion que nous donnons à la nouvelle habitude, plus il est probable que nous y persévérerons sans retomber dans l'ancienne que nous voulons éviter. Avec chaque jour que nous gagnons ainsi, la force de la nouvelle habitude augmente, et, parallèlement, la probabilité d'un triomphe définitif sur l'ancienne.

II. — *Ne vous permettez aucune exception avant que la nouvelle habitude ne soit fermement enracinée.* La caractéristique des habitudes morales, dit Bain, est la présence de deux forces antagonistes dont l'une devrait peu à peu réussir à dominer l'autre. L'essentiel, c'est de ne jamais perdre une bataille. Chaque succès du principe mauvais détruit le résultat produit par de nombreuses victoires antérieures. Il faudrait donc concentrer tous nos efforts en vue d'obtenir une série ininterrompue de victoires sur le principe mauvais jusqu'à ce que l'habitude d'y résister est devenue si forte que l'on peut être assuré désormais que le bon principe résistera au mauvais principe en toutes circonstances.

III. — *Faites de votre système nerveux un allié et non un ennemi.* Le processus qui fait passer le contrôle de nos actions du conscient au sub-conscient est continu. Toute pensée, toute sensation, toute action laisse dans l'esprit et dans le système nerveux une empreinte que chaque répétition du phénomène de conscience fait plus profonde. A mesure que l'empreinte se creuse, le contrôle qu'exerce l'esprit sur l'action qui en est la cause s'affaiblit, mais, au fur et à mesure, et dans les mêmes proportions, le contrôle du sub-conscient augmente. Nous ne pouvons accomplir aucune mauvaise action, pas même avoir une mauvaise pensée, sans qu'elles soient enregistrées contre nous dans les tissus nerveux du cerveau ou du corps. Nous devons donc avant tout nous préoccuper de veiller à ce que rien de nuisible à notre personnalité ne devienne ainsi habituel ou automatique et, au contraire, de donner ce double caractère au plus grand nombre possible de tendances bienfaisantes.

IV. — *Saisissez la toute première occasion qui se présente pour mettre en pratique toute résolution prise.* La raison sur laquelle repose cette maxime est que les modifications qui se produisent dans le système nerveux ne peuvent intervenir que lorsque nos résolutions donnent naissance à une action et seulement si ce cas se présente. Ce n'est point la résolution mais ses résultantes-motrices qui modi-

fient la structure organique du cerveau et du système nerveux. Ainsi que nous l'avons vu dans une étude précédente, il existe même un danger qui consiste à contracter l'habitude de ne pas exécuter nos résolutions si nous négligeons de leur donner une application immédiate sous une forme quelconque d'activité. Donc, de bonnes intentions ne peuvent en aucune manière créer une habitude, à moins qu'elles n'entrent en une forme active. La route de l'Enfer, nous le savons, est pavée de bonnes intentions !

V. — *Maintenez vivante en vous l'aptitude à l'effort au moyen d'un peu d'exercice gratuit pratiqué chaque jour.* Il faudrait, chaque jour, s'imposer d'accomplir une action sans aucun motif que parce que nous n'en avons point envie, ou encore il faudrait s'abstenir de faire une chose sans autre raison que nous avons réellement envie de la faire. On entretiendra ainsi en forme l'aptitude à l'effort, et lorsque les inévitables épreuves de l'existence nous assailliront, nous serons préparés à les affronter. « Soyez systématiquement ascétiques, héroïques sur des points secondaires et sans que le besoin en soit impérieux, dit William James, afin que lorsque viendra l'heure de la terrible nécessité, elle ne vous trouve pas dépourvus de nerf et inhabiles à supporter l'épreuve[1]. »

Ces maximes s'appliquent à l'enfant avec autant de force et de réalité qu'aux adultes, et vous vous apercevrez qu'elles vous rendront service dans les efforts que vous déploierez en vue de dresser vos enfants à contracter des habitudes bonnes et utiles. Nous avons donné, à la fin du chapitre v, un exemple qui montre comment on peut les appliquer à la guérison d'un cas de paresse.

IV. — LA PUISSANCE DE L'HABITUDE

Nous avons maintenant étudié la nature des habitudes et la manière dont elles se forment. Nous allons examiner à quoi elles servent. Celui que laisse sceptique la puissance des habitudes, le rôle qu'elles jouent dans la direction de notre vie, devrait lire le brillant chapitre que le professeur James a consacré à cette question dans le premier volume de sa *Psychologie*. « L'habitude, dit-il, c'est l'énorme volant de la société, l'agent de conservation le plus précieux. Seule, elle nous maintient dans les limites de l'ordre et met les favorisés de la fortune à l'abri des soulèvements envieux des pauvres. Seule, elle empêche que les plus âpres et les plus rebutants des sentiers de la vie ne soient

1. *Talks to Teachers, Habit.*

abandonnés par ceux qui sont nés pour les suivre. C'est elle qui garde sur la mer, d'un bout à l'autre de l'hiver, le pêcheur et le matelot; elle retient le mineur dans ses ténèbres, elle cloue le paysan à sa cabane de bois, à sa ferme isolée du début à la fin de la saison des neiges ; elle nous protège contre les invasions des indigènes venus du désert ou de la zone glaciale. Elle nous condamne à livrer la bataille de la vie sur les lignes tracées par notre première éducation et par notre premier choix, et à nous accommoder au mieux d'une occupation qui nous déplaît, parce que nous ne sommes adaptés à aucune autre, et parce qu'il est trop tard pour recommencer. »

Pour quelle raison l'habitude a-t-elle un si grand pouvoir sur nous ? On l'a déjà expliqué : c'est l'effet de la constitution de notre corps. Cela résulte du fait qu'une action qui, à son début, nécessitait pour son accomplissement un effort coordonné et prolongé de la pensée et de la volonté, par exemple celle qui consiste à jouer du piano, devient par la suite automatique et s'exécute sans que l'intelligence ait à intervenir. Elle est remise au subconscient dont elle dépend maintenant automatiquement. De l'avis de William James, quatre-vingt-dix-neuf pour cent des actions que nous accomplissons dans le cours d'une journée, l'action de s'habiller, par exemple, de se laver, et les formes de politesse, sont purement automatiques. L'homme, dit-il, n'est guère plus qu'un simple faisceau d'habitudes !

Il convient particulièrement de noter que ce processus est *inévitable*. Si vos enfants ne créent pas leurs propres habitudes de propos délibéré et conscient, l'ambiance, par son action uniforme, sa présence persistante, les créera pour eux. « Le temps », écrit Payot, « cet allié si précieux de notre affranchissement, travaille avec la même obstination *contre* nous lorsque nous ne l'obligeons pas à travailler *pour* nous[1] », et Bray précise bien la même question quand il dit : « Il ne s'agit pas de choisir entre les deux alternatives — aurons-nous un pouvoir gouvernant ou n'en aurons-nous pas ? — mais il faut que nous choisissions entre un bon gouvernant de notre choix et un despote arbitraire qui nous aura été imposé par les forces inconscientes de l'univers[2]. »

Le point le plus essentiel, peut-être, que nous devions observer dans tout ce processus, c'est l'énorme importance qu'il confère à chacun des petits actes de la vie ordinaire de chaque jour. « Rien ne se perd en notre vie psychologique », écrit Payot, « la nature est un comptable minutieux. Nos actes les plus insignifiants en apparence,

1. *L'Education de la volonté*, p. 135.
2. *The Town Child*, p. 113.

pour peu que nous les répétions, forment avec les semaines, les mois, les années, un total énorme qui s'inscrit dans la mémoire organique sous formes d'*habitudes indéracinables*[1]. »

En vue de créer des habitudes louables, il n'est pas seulement nécessaire de porter votre attention sur les actions quotidiennes de vos enfants, mais il est essentiel aussi d'empêcher que les aptitudes et les habitudes qu'ils possèdent déjà ne s'atrophient faute de les pratiquer. Dans un passage bien connu, Darwin rappelle le plaisir qu'il prenait, étant jeune, à la poésie, à la littérature, à l'art, et il déplore de constater que, avancé en âge, il a complètement perdu l'aptitude qu'il possédait autrefois à goûter l'une quelconque de ces manifestations de l'esprit. La partie de son cerveau à laquelle se rattachent ces goûts plus raffinés de l'intelligence et de l'appréciation de ce qui est beau, semblait s'être atrophiée sans qu'il s'en fût rendu compte. Il était devenu, dit-il, ou peu s'en fallait, une sorte de machine à extraire des principes généraux d'une masse énorme de faits. Or, ces facultés d'un ordre plus raffiné s'étaient atrophiées chez lui parce qu'il ne les avait pas entretenues dans leur activité par l'usage ; c'est ainsi que beaucoup de nos plans, de nos résolutions, de nos ambitions n'aboutissent à rien parce que nous font défaut la force de volonté et la persévérance qui en amèneraient la réalisation au moyen de l'accumulation d'efforts persistants et quotidiens, si petit que soit chacun d'eux pris séparément. Si nous négligeons cette œuvre concrète, qui est nécessaire, si nous refusons de fournir ce petit effort quotidien, dit William James, vraiment nous creusons la tombe de toutes nos meilleures possibilités. « Combien voyons-nous d'hommes doués ruiner complètement leurs facultés intellectuelles parce qu'ils s'abandonnent sans réfléchir à toutes leurs fantaisies et inclinations[2]. »

Ce fait explique pourquoi tant d'hommes perdent, en avançant dans la vie, la vision spirituelle dont s'enchantait leur jeunesse, pourquoi la lumière surnaturelle dont s'illumine l'enfance s'affaiblit chez l'adulte au point de se confondre avec « la clarté ordinaire de tous les jours ». C'est ce fait aussi qui explique pourquoi les brillantes promesses de la jeunesse ne réussissent point, en de nombreux cas, à se réaliser plus tard dans la vie, pourquoi toutes les nobles ambitions, tous les enthousiasmes de nos vingt ans ne nous conduisent bien souvent qu'à l'indifférence blasée et à l'épaisse satisfaction

1. *L'Education de la volonté*, p. 135.

2. « Wie oft », écrit Foerster, « werden begabte Menschen durch planlose Hingebung an alle ihre Einfälle und Neigungen zu völliger Zersplitterung ihrer geistigen Kraft gebracht ». *Lebensführung*, Fr. W. Foerster, p. 45.

personnelle de nos quarante-cinq ans ! Au contraire, si nous avions seulement une volonté assez forte pour prendre la peine de consacrer, avec régularité et sans interruption, dix minutes chaque jour à la lecture spirituelle, à la méditation, dix minutes aux arts, dix minutes aux humanités — une demi-heure quotidienne en tout — nous pourrions empêcher que les énergies les plus nobles de notre nature ne s'atrophient, en dépit des exigences que notre profession nous impose au milieu de notre vie affairée et où tant d'occupations se pressent.

Donc votre enfant ne peut se soustraire à la domination de l'habitude. Quand il atteindra l'âge de vingt ans, quatre-vingt-dix-neuf pour cent de ses actes seront devenus automatiques ; en d'autres termes, ils lui seront imposés par la seule habitude. C'est ce fait qui donne au dressage de sa volonté cette importance suprême. En effet, c'est dans la mesure où il tire profit des occasions qui se présentent à lui pour exercer sa volonté dans un sens bon ou mauvais, dans le choix qu'il fait dans tous les petits événements qui nécessitent une décision de sa part, chaque jour, au cours de chacune des années de sa jeunesse, que cette domination future de l'habitude aura sur son existence une influence bienfaisante ou malfaisante. Il faut donc concentrer tous vos efforts pour diriger sa volonté de telle manière qu'il fasse des choix heureux, non seulement en vue du résultat immédiat de la bonne action qui va suivre, mais aussi parce que vous savez que l'accumulation de force due à ces myriades de choix particuliers dominera plus tard toute sa vie sous la forme d'habitudes. Et c'est à la lumière de cette notion qu'il conviendrait d'utiliser tous les moyens dont vous disposez — qu'ils soient d'ordre psychologique, physique, ou psycho-physiologique — pour éveiller, fortifier et diriger la volonté de votre enfant.

Un enfant élevé d'après ce système et qui s'y prête volontiers, qui répond à notre appel en s'y intéressant et en faisant un effort personnel, éléments indispensables, comme nous l'avons vu, à tout dressage véritable ; un enfant qui arrive à comprendre l'importance de l'effort et de l'action quotidiens et persistants, non pas seulement pour acquérir de nouvelles forces, mais pour conserver les pouvoirs qu'il possède déjà ; dont les actions répondent logiquement aux exigences que cette connaissance présente à sa maîtrise de soi-même et à sa vertu d'abnégation ; un enfant, enfin, qui fait tout cela non seulement par désir de développer sa personnalité, mais en vue de se rendre apte à exécuter avec plus de perfection ses devoirs envers son prochain et envers son Créateur ; un tel enfant, non seulement aura du caractère, mais deviendra un homme du caractère le meilleur et

le plus noble. Quand bien même, en effet, sa vie se déroulerait dans l'obscurité « un tel homme est le vainqueur de lui-même et le maître du monde, l'ami du Christ et l'héritier du Ciel[1] ».

LIVRES RECOMMANDÉS

Anglais. — *The Formation of Character*, E. R. Hull, Parties IX, X, XI. — *Talks to Teachers*, William James. Essai sur l'habitude. — *Psychology*, William James. Ch. sur l'habitude.

Français. — *L'éducation de la volonté*, Payot. Livre III.

1. *Imitation de Jésus-Christ*. Livre II, ch. III.

DEUXIÈME PARTIE

APPLICATION DU SYSTÈME A L'ENFANT

CHAPITRE IX

L'ENFANT

Nous avons maintenant accompli la première partie de notre tâche. Nous avons expliqué ce que signifie le terme « Éducation morale », et les règles qui devraient nous guider ainsi que les moyens qu'il nous est loisible d'employer pour former le caractère de nos enfants. Nous abordons maintenant la seconde partie de notre tâche : l'application de notre système à l'enfant. Nous sommes dans la situation d'un général qui a étudié et possède à fond la théorie de l'art de la guerre et qui vient de recevoir l'ordre de se mettre en campagne et d'affronter l'ennemi. Il lui faut utiliser ses connaissances et mettre en pratique ses principes. De même que ce général s'apercevra qu'une profonde différence existe entre connaître le moyen de battre son ennemi et lui infliger dans la réalité une défaite, de même nous nous rendrons un compte bien net que *savoir* élever nos enfants est une chose, mais que c'en est une autre fort différente de la mettre à exécution.

Car nous avons, dans l'enfant, un adversaire bien plus insaisissable que l'ennemi, quel qu'il soit, qu'un général ait à affronter; cela pour deux raisons principales : tout d'abord, il ne constitue pas un facteur stable, une quantité définie dans le problème posé; de par sa nature, au contraire, il est toujours en train de se modifier et d'évoluer; en second lieu, quand nous avons affaire à un enfant, nous ne traitons pas une entité qui réagira en suivant une relation fixe et calculable de cause à effet, mais un faisceau de forces complexe qu'influencent principalement des lois et des tendances héréditaires, lesquelles, pour la plupart, échappent à toute connaissance et à tout calcul, et sont entièrement soustraites à notre contrôle.

« Dans toute éducation nous avons affaire à une personnalité qui évolue vers une plénitude de vie, et cette personnalité se dresse devant nous sous l'aspect d'un organisme vivant *qui a une conduite à tenir* [1] », et « c'est une erreur que de supposer qu'à l'égard d'un enfant tout ce que l'on doit faire consiste à écrire sur une feuille de papier blanc ».

Dans le dressage de notre propre personnalité, nous adaptons les énergies de l'âme à tout ce qui nous entoure. Dans le dressage d'un enfant, ce procédé doit s'employer inversement ; il faut alors adapter les phénomènes qui l'entourent aux énergies de son âme. Dès lors, le facteur héréditaire jouera un rôle important ; jusqu'à quel point, en effet, pouvons-nous faire agir les influences extérieures ? Cela dépendra, en premier lieu, des particularités individuelles, des tendances spéciales de l'enfant à qui nous avons affaire. Mais ces tendances héréditaires échappent au calcul et défient toute classification, il est donc évident que le devoir de les étudier, d'en tenir compte, nous devons le confier, en chaque cas, aux parents. Aussi, nous passons et nous allons examiner l'autre facteur dont il importe de tenir compte, celui de la croissance et du développement.

Cette question du développement, nous la comprendrons mieux si nous considérons tout d'abord ses deux points extrêmes. L'un est le *bébé*, l'autre *l'homme*. Le bébé est un être dont l'existence est faite d'instincts et d'impulsions, il n'a de ses actes pas plus de responsabilité qu'un jeune chien ou un poulain. L'homme est essentiellement une créature dont chaque acte est, ou devrait être, gouverné par l'intelligence et la volonté, les instincts et les impulsions restant subordonnés à ces forces supérieures. L'autorité, ou pouvoir moteur, chez l'enfant, doit venir de l'extérieur ; chez l'homme, il devrait prendre naissance au dedans de lui-même. Au point de vue de l'éducation morale, la croissance ou le développement est l'ensemble des processus par lesquels l'autorité, ou pouvoir moteur des actes, est peu à peu transféré de la personne qui règle les actes de l'enfant à l'enfant lui-même, à mesure qu'il se transforme en homme.

Or, dans le système d'éducation pratiqué sur le continent Européen ce transfert de l'autorité est retardé aussi longtemps que possible ; dans le système anglo-saxon, au contraire, le processus est continu et progressif et couvre une longue période. Un des systèmes repose sur le principe qui veut que le meilleur moyen de maintenir le jeune garçon dans le droit chemin est d'éliminer toutes les occa-

1. H. F. Cope.

sions d'affronter le mal ; l'autre a pour principe que c'est seulement en apprenant à se refuser au mal qu'un jeune garçon peut apprendre à se tourner vers le bien. L'un vise à amener le jeune garçon sain et sauf jusqu'à son émancipation ; l'autre vise à l'amener jusqu'à ce point de telle façon qu'il continuera à se trouver sain et sauf après l'avoir franchi.

Et il arrive que le jeune garçon élevé suivant le système continental, à qui l'on a évité toute contagion mauvaise et parfois même toute connaissance du mal, se trouve, on le constate, sans force pour résister aux tentations qui l'assaillent quand survient son émancipation. Tout pouvoir de résistance lui fait défaut, car il n'a jamais eu l'occasion de l'acquérir en apprenant à se refuser au mal. Cela est si vrai que l'on en est arrivé à considérer, sans surprise aucune, et presque comme une chose toute naturelle, qu'un jeune homme, une fois étudiant d'université, doit « jeter sa gourme », et que la vie des étudiants, telle qu'on la connaît sur le continent européen, soit ce qu'elle est !

Cet état de choses si peu satisfaisant est dû au fait que, dans ce système d'éducation, on ne tient aucun compte des étapes naturelles du développement du jeune homme et de son émancipation, depuis sa prime enfance jusqu'à l'âge d'homme. Le transfert de l'autorité entre les mains du jeune homme à mesure qu'il se développe, est retardé, et la liberté est donnée à l'enfant trop tard et de façon trop soudaine ; aussi n'ayant eu aucune occasion d'apprendre à en user, il est naturel qu'il en abuse. Il faudrait donc veiller avec soin à ce que ce transfert de l'autorité, de ceux qui ont la responsabilité de l'enfant à l'enfant lui-même, s'effectue peu à peu et s'étende sur toute la période du développement. S'il s'agit de déterminer avec précision la manière et le moment de procéder à ce transfert, cela dépendra des stades naturels du développement que subit l'enfant au cours du voyage qu'il accomplit depuis sa prime enfance jusqu'à l'âge adulte, et c'est ce qui va faire l'objet de l'étude qui suit.

Et, certes, le premier point qu'il y ait lieu de remarquer au sujet de cette transformation de la prime enfance jusqu'à l'âge adulte, c'est que, bien qu'il soit continu et progressif, il se divise en stades bien délimités. Le premier stade : la *Prime Enfance* dure environ deux ans. Il est suivi du stade de l'*Enfance* proprement dite qui s'étend de l'âge de deux ans à l'âge de sept ans et couvre environ cinq années. Le troisième stade, la *Jeunesse*, commence à sept ans et atteint quatorze ans. A ce moment-là, les modifications dues à la puberté annoncent le stade de l'*Adolescence*. Enfin, aux environs de

vingt ans l'adolescent devient homme. Les stades du développement sont donc au nombre de cinq :

1. La prime enfance	0 à 2 ans
2. L'enfance	2 à 7 —
3. La jeunesse	7 à 14 —
4. L'adolescence	14 à 20 —
5. L'âge adulte	20 à —

Or, ces stades ne sont point des divisions arbitraires créées par souci de commodité ; elles reposent, au contraire, sur des phénomènes purement naturels et exigent qu'on les traite en employant des méthodes entièrement différentes.

Dans le premier stade, la Prime Enfance, les facultés végétatives seules entrent en jeu. Dans ce stade, l'enfant ressemble à une plante. C'est un stade purement physique. Le bébé absorbe, dort, excrète, et, résultat naturel, il s'accroît.

Le stade de l'Enfance commence au moment où les facultés sensorielles entrent en jeu : la vue, l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat. A ce stade, l'enfant ressemble à un animal. Il existe une connaissance d'origine sensorielle : il y a perception des objets extérieurs et aussi de sensations extérieures de plaisir et de répulsion, de désir et d'aversion à l'égard de ces objets.

Le stade de la *Jeunesse* s'annonce par l'apparition des facultés de raisonnement, qui sont humaines, nettement et exclusivement. L'enfant, dit-on, en est arrivé à *l'usage de la raison*. Dans le plan intellectuel, ces facultés raisonnables possèdent le pouvoir d'envisager les objets sous forme d'idées générales ou abstraites et d'utiliser les faits pour en tirer des inférences et des raisonnements. Dans le plan moral, elles renferment la faculté de la volonté ; le pouvoir de réfléchir sur les motifs de la conduite, leur valeur morale, la liberté de choisir entre eux. C'est le stade où l'enfant devient moralement responsable de ses actions.

Le stade de l'Adolescence débute par les modifications physiques de la puberté. Ces modifications physiques s'accompagnent d'un changement psychique de grande importance. Au point de vue des dangers qu'il entraîne avec lui, c'est la période la plus critique de la vie, celle qui exige le traitement le plus patient et le plus sympathique. « L'adolescent, dit Stanley Hall, s'éveille à un monde nouveau qu'il ne comprend pas plus qu'il ne se comprend lui-même. »

Enfin, le dernier stade, celui de l'âge adulte, est atteint ; le jeune

homme émerge alors de la période difficile de l'adolescence et retrouve sa maîtrise de lui-même.

Mais certains points de ces stades de la croissance demandent que notre attention s'y arrête.

La première chose à observer, c'est que ces faits sont naturels et inévitables. Ce n'est pas nous qui les créons et il ne convient pas d'essayer d'agir sur l'allure de leur évolution, ni sur sa durée. Nous pouvons, il est vrai, ne pas nous en inquiéter, mais c'est à nos risques et périls. C'est justement parce que dans le système d'éducation continental, on les traite par prétérition que les résultats en sont si piètres. Car si vous cherchez à entraver ce processus naturel, si vous appliquez aux années de l'adolescence la discipline et les restrictions qui conviennent au stade précédent, celui de la *jeunesse,* vous produirez un des deux résultats que voici : ou bien vous réussirez à broyer l'ardeur de l'adolescent, vous ferez de lui un jeune homme inerte et morbide, ou encore vous le pousserez à un état de rébellion dissimulée avec tout son mauvais cortège d'hypocrisie et de tromperie. Il faut avouer qu'il ne vous appartient aucunement de contrarier l'éclosion de ces ambitions, le goût naissant de l'indépendance propres à l'adolescence, même lorsqu'ils se manifestent, ce qui est inévitable au début, sous l'aspect rude de l'insubordination et des tendances générales à ruer dans les brancards. Vous devriez au contraire concentrer tous vos efforts en vue de guider ces manifestations d'indépendance et les faire entrer dans les voies régulières de l'action.

Le second point à noter, c'est que chacune de ces périodes se distingue des autres et exige, par suite, des méthodes de traitement particulières. Cela peut paraître évident, mais l'évidence s'en manifeste infiniment moins dans la pratique que sur le papier. Car si vous devez traiter une des périodes avec succès, il faut d'abord connaître exactement les facultés particulières qui s'y développent et, en second lieu, savoir quelles sont celles de ces facultés qui se prêtent à un dressage.

Troisième point à noter : ces stades, si distincts soient-ils les uns des autres, ne sont séparés par aucun trait défini et reconnaissable. Si tel était le cas, le dressage de l'enfant serait chose relativement simple. Vous n'auriez qu'à étudier avec soin les conditions de chaque stade en particulier et y appliquer, quand le besoin s'en fait sentir, le traitement particulier. Mais ce n'est point une affaire aussi simple qu'il paraît. Car ces stades ne se produisent point soudain et ne sont point nettement distincts les uns des autres ; au contraire, ils s'interpénètrent à tel point qu'il est malaisé de dire à n'importe quel

moment quelle portion du stade suivant se mélange avec celui qui nous occupe alors. Par exemple, dans le stade de la prime enfance, alors que se manifestent seulement les facultés végétatives, les énergies d'un caractère de vie animale du stade suivant de l'activité sensorielle — c'est-à-dire le stade de l'enfance — sont en train de se développer dans l'ombre : et pendant le stade de l'enfance, quand ces énergies animales sont entrées en jeu, les facultés rationnelles du stade suivant, celui de la jeunesse, vont se développer lentement à leur tour. Par suite, dans votre traitement du stade de la prime enfance, il faut mélanger un peu des méthodes du stade de l'enfance ; et dans le stade de l'enfance doit entrer quelque part des méthodes du stade de la jeunesse, et ainsi de suite. Le processus inverse est vrai aussi, car vous observerez souvent chez un garçon de quinze ans une survivance du garçon de douze ans, et chez l'enfant de dix ans une notable survivance de l'enfant de sept ans.

Aussi, les âges indiqués pour ces divers stades du développement ne sont qu'approximatifs. Dans la pratique, la difficulté consiste à déterminer avec précision le dosage des procédés de traitement qui convient à un âge donné. La seule donnée précise est fournie par l'expérience. Si vous avez affaire à un garçon de huit à treize ans, par exemple, il conviendrait d'essayer de temps en temps l'application des méthodes réservées au stade suivant, celui de l'adolescence. Si les qualités particulières à cette période plus avancée et qui se développent sûrement, mais avec lenteur en lui, ont suffisamment mûri, il répondra favorablement à ce traitement et il convient de continuer. Si, au contraire, il n'y a point de réponse, il faut aussitôt retourner aux méthodes qui conviennent à l'âge de l'enfant, quitte à reprendre l'expérience par la suite. La grande affaire, c'est de stimuler l'enfant dans sa marche en avant en tentant de l'encourager à répondre aux méthodes correspondant à une maturité plus grande. Si vous avez été trop précipité, vous pouvez sans difficulté revenir aux méthodes employées précédemment, tandis que si, au contraire, vous ne pratiquez pas de temps à autre ces tentatives expérimentales, vous courez le risque de laisser échapper de précieuses occasions d'aider l'enfant, et vous pouvez même retarder ses progrès. Toutefois, il est de particulière importance d'éviter tout *forçage*. Vos expériences seront purement des essais, des tentatives ; on les abandonnera aussitôt si le sujet ne répond pas.

Un dernier point reste à observer et il suscite des controverses. Dans la littérature pédagogique actuelle, on considère souvent comme un point acquis que l'événement le plus important dans la vie de l'enfant est le changement physique qui se produit à la

puberté. Cette opinion, naturellement, est soutenue par ceux qui donnent une importance particulière à la théorie éducative de l'*époque culturale* (culture epoch) et Stanley Hall lui apporte l'appui de son autorité. Certes, au point de vue physique la chose est vraie. Mais on prétend que l'éveil de l'esprit qui assurément se produit à cet âge équivaut à un changement si fondamental et si radical qu'il constitue une *re-naissance* au point de vue psychologique tout aussi complète que la *re-naissance* corporelle qui se produit à la puberté. Stanley Hall va jusqu'à prétendre qu'il ne saurait y avoir de vraie vie religieuse avant que soit atteinte la période de l'adolescence.

Nous ne saurions trop nous élever contre cette manière de voir. Nous affirmons, au contraire, que le fait le plus important dans tout l'art de l'éducation, c'est que le véritable changement radical dans la vie ne se produit pas entre la *jeunesse* (boyhood) et l'adolescence, mais entre l'*enfance* (chidhood) et la *jeunesse* (boyhood), c'est-à-dire aux environs de sept ans, au moment où l'enfant arrive à l'usage de la raison. Il est vrai que la modification qui a lieu au moment de la puberté, est la plus critique en ce sens qu'elle implique de plus grands dangers qu'aucune autre, mais au point de vue de l'éducation, la véritable modification se produit à l'heure où s'atteint l'usage de la raison. Au point de vue physique, la virilité développe ses énergies chez le jeune garçon à l'âge de quatorze ans, mais au point de vue psychologique, ces énergies se développent en lui à l'âge de sept ans. En d'autres termes, il acquiert ses facultés viriles par son esprit sept ans avant de les atteindre par son corps. C'est donc une erreur que de supposer que l'âge de la puberté marque la transformation essentielle en son esprit aussi bien qu'en son corps. Car, le dressage éducatif s'applique à la volonté, et l'esprit est plus important que le corps qui est son moyen de s'exprimer ; il est donc évident que la transformation qui se produit à l'âge de sept ans a plus d'importance que celle qui se produit à quatorze ans.

Le fait que l'esprit atteint ses facultés de maturité si longtemps avant que le corps en fasse autant semble être une faveur spéciale de la Providence, car les années qui s'étendent entre les âges de sept et de quatorze ans sont des années précieuses et il convient de les consacrer à préparer l'enfant à aborder les difficultés particulières et les tentations que présente l'adolescence. Il est certain que dans les cas où ces années ont été négligées, les difficultés de l'adolescence sont de beaucoup augmentées. Il faut donc se rappeler qu'au point de vue du dressage éducatif de la volonté et du caractère, la véritable transformation dans la vie de l'enfant se produit vers l'âge de sept ans, à l'heure où il atteint l'âge de raison : c'est-à-dire

au moment où il prend conscience de son pouvoir de choisir, de choisir bien ou mal, et de son devoir de faire un bon choix.

On voit par ce que nous venons de dire que l'enfant est un facteur fort compliqué quand il faut avoir affaire à lui. En fait, dans le dressage éducatif, la moitié de la difficulté consiste à savoir ce que vous avez à dresser. C'est ce que comprenait Pestalozzi quand il disait : « Ich will den menschlichen Unterricht psychologisieren. » A coup sûr, cette connaissance ne suffit pas par elle-même. Le dressage éducatif est un art ; en d'autres termes, c'est une affaire de pratique, d'application de principes généraux à des cas particuliers, d'utilisation du sens commun, du jugement. Il faut donc user de ses ressources personnelles. Mais on ne peut cependant guère mettre en doute que les parents qui entreprennent l'éducation de leurs enfants et du caractère de ces derniers sans posséder une connaissance des lois générales qui règlent leur croissance et leur évolution, commettront des erreurs nombreuses et graves, et il est très possible qu'ils gâtent tout à fait leurs enfants.

Continuons donc à examiner séparément ces divers stades de croissance. Il n'est point nécessaire de nous attarder au stade de la *prime enfance*. Si intéressant soit-il, à d'autres points de vue, il est certain, en effet, qu'il ne présente que des occasions assez restreintes de former le caractère. Nous passons, donc, à l'examen de la période de l'*Enfance*, réservant l'étude de la *Jeunesse* et de l'*Adolescence* pour en faire le sujet de chapitres ultérieurs.

LIVRES RECOMMANDÉS

La formation du caractère. E. R. Hull. Parties VI, VII.

CHAPITRE X

L'ENFANCE

I. — LES FACULTÉS QUI SE DÉVELOPPENT PENDANT L'ENFANCE

Nous avons vu dans le dernier chapitre que nous avons trois choses à faire avant de pouvoir espérer traiter avec succès l'une quelconque des étapes du développement d'un enfant. D'abord, nous rendre bien compte des facultés particulières qui se développeront pendant cette étape ; en second lieu, déterminer lesquelles de ces facultés peuvent être formées et, enfin, avoir constamment présent à l'esprit le fait que les facultés spéciales de l'étape qui succédera à celle dont nous nous occupons, se développent au second plan, et que nous devons conséquemment les faire entrer en ligne de compte. Naturellement, cette nécessité de les faire entrer en ligne de compte sera progressive, c'est-à-dire qu'elle deviendra de plus en plus apparente à mesure que nous approcherons de la fin de chaque période.

Commençons donc notre étude de l'enfance en examinant d'abord les facultés particulières qui s'y développeront.

Nous avons déjà vu que les facultés qui commencent à opérer à cette période, sont celles des sens. L'enfant commence à prendre un intérêt très vif à tout ce qui se passe autour de lui. Cet intérêt se développe graduellement et passe par trois stades. D'abord, il se révèle par l'observation simple ; ensuite, l'enfant commence à distinguer entre eux les différents objets qu'il observe ; enfin, il devient capable de retenir par la mémoire ses observations passées. Ainsi l'enfant commence à être attiré par les bruits forts et les couleurs vives, puis tous les sons et toutes les couleurs suscitent son intérêt ; ensuite, il commence à distinguer entre eux les sons, les couleurs et les formes différentes ; enfin, ces sons, ces formes et ces couleurs différentes s'impriment dans sa mémoire, de telle sorte qu'il peut les reconnaître plus tard. Les efforts que fait l'enfant pour parler sont un signe évident qu'il a atteint le stade de la mémoire, car il doit

avoir une conception de ce qu'il veut en son esprit, avant de pouvoir le demander. Lorsqu'il a atteint ce point, la période de l'enfance réelle est arrivée ; ce n'est plus un bébé.

Mais ces facultés ont un autre côté auquel l'éducateur doit apporter son attention. L'homme ne se satisfait pas de la pensée et de la connaissance, il veut aussi agir. Ainsi s'explique que ses facultés aient une nature double. Ses facultés de raison comprennent à la fois la pensée et la volonté, ses fonctions sensorielles, à la fois la perception et l'impulsion. Les premières de chaque groupe aboutissent à la connaissance, les autres à l'action. Jusqu'à présent : nous n'avons traité que ce côté des facultés des sens qui aboutissent à la connaissance, c'est-à-dire la *perception;* il nous faut aussi nous occuper de leur autre aspect qui a rapport à l'action, c'est-à-dire l'*impulsion.*

En effet, la perception, la distinction des objets, et en général, toute expérience de sensations, sont accompagnées par des réactions agréables ou pénibles, qui plaisent ou déplaisent, que l'on aime ou que l'on repousse. Ainsi un objet brillamment coloré attirera un enfant plus qu'un autre plus terne, il montrera de la joie en le voyant et étendra les bras dans son désir de le posséder. Ces impulsions des sens sont spontanées, et suivent immédiatement les perceptions des sens. Ils comprennent toutes les passions aussi bien que les simples réactions physiques des sens telles que la toux, l'éternuement, etc...

Telles sont les facultés qui se développent pendant l'enfance : voyons maintenant jusqu'à quel point elles peuvent être l'occasion d'une éducation.

II. — L'ÉDUCATION DES FACULTÉS DES SENS

A. — La perception.

Commençons par la perception. Au début, nous l'avons vu, la perception ne s'élève pas plus haut qu'une simple observation. Et cependant, même à cette époque si primitive, elle nous est matière à éducation. En effet, dès que vous vous apercevez que votre enfant commence à observer, vous devriez essayer de l'amener à observer avec précision. Cela peut se faire en attirant son attention sur un certain objet, en s'efforçant de lui faire fixer un peu son attention sur cet objet, et en évitant de laisser son attention errer, sans but, d'objet en objet.

Lorsque l'enfant commence à distinguer les objets entre eux, vous pouvez exercer encore plus son pouvoir d'observation en lui mon-

trant les *similitudes* et les *différences* des objets qu'il observe. La règle ici, c'est la variété. D'abord, ne faire que des distinctions très larges, par exemple les contrastes entre des sons bas et élevés, des objets durs et mous, des couleurs brillantes et ternes. Lorsqu'il est devenu capable de distinguer ces larges contrastes, on peut l'exercer sur de plus fins. Il en est de même des ressemblances. Vous pouvez encore aider à la formation de sa faculté d'observation en prenant soin de toujours faire ressortir les inexactitudes d'observation qui peuvent se produire, et d'amener l'enfant à les corriger. Cela, vous pouvez le faire en lui montrant à nouveau les objets mal observés, et en le laissant découvrir en quoi il se trompait. C'est à cet effet que le dessin d'objets est d'une si grande utilité dans l'éducation de l'observation.

Enfin, lorsque l'enfant a atteint l'étape de la mémoire, vous devez l'exercer en le faisant se rappeler et reproduire les objets observés, leurs similitudes et leurs différences. Ici, la règle sera la répétition.

De cette façon, l'on peut faire beaucoup, même en ce bas âge, pour faire acquérir l'habitude de l'observation précise, ce pouvoir de concentrer son esprit sur ce qui vient sous les yeux assez longtemps et avec suffisamment d'attention pour l'imprimer correctement dans sa mémoire ; et cela sera d'une valeur inestimable à l'enfant pendant sa vie entière. Mais il faut peut-être ajouter que l'on ne doit pas essayer de forcer la nature. Au contraire, il faut faire bien attention à ne pas fatiguer l'enfant. Quoi que vous fassiez, faites-le légèrement, aimablement, en y invitant l'enfant, et évitez tout ce qui pourrait lui être un fardeau. Votre devoir est de ne vous mêler en aucune façon du développement naturel de ces facultés, mais seulement de vous assurer que, lorsqu'elles ont commencé à opérer, l'on s'en sert convenablement.

B. — **L'impulsion.**

L'impulsion, puisqu'elle est unie à l'action, relève de l'habitude. On se souvient que nous avons traité des réactions impulsives dans notre chapitre à ce sujet. L'éducation de l'impulsion fournit donc la première occasion de créer des habitudes. Les impulsions des sens doivent être contrôlées et dirigées par l'intermédiaire des perceptions des sens. Vous devez vous rappeler que tout est sensation à cette période de la vie. Vous ne pouvez aucunement faire appel à la raison, car les facultés rationnelles ne sont pas encore entrées en jeu. Les seuls motifs dont vous pourrez vous servir sont donc ceux qui font appel aux sens de l'enfant : par exemple, montrer du plaisir ou du

déplaisir, récompenser ou punir, au besoin corporellement. Mais il est essentiel de commencer méthodiquement à former l'enfant à de bonnes habitudes d'action aussitôt que possible. L'atmosphère de la maison devrait être faite d'activité bien réglée et de discipline constante ; l'enfant devrait avoir à s'y conformer.

Les restrictions que l'on imposera ainsi aux impulsions de l'enfant impliqueront en premier lieu que l'on fera attention à sa conduite personnelle. Ainsi on devrait l'encourager à être calme et respectueux dans sa conduite, poli et attentionné envers ses sœurs, prêt en général à s'accommoder aux désirs des autres ; au contraire, les tendances vers les mauvaises habitudes opposées de malpropreté, d'impolitesse, de bruit et d'inattention, il faut les réprimer. Il devrait de même apprendre à parler sur un ton modéré et distinctement, à répondre aussitôt et avec précision, à se tenir correctement, et ainsi de suite. De même, en ce qui concerne les restrictions de temps et de place ; il doit se lever ponctuellement, être à l'heure pour les repas, garder ses affaires en ordre.

En toutes ces questions, il faut amener le jeune enfant à se contraindre et à maîtriser ses impulsions. Cette formation première est d'importance fondamentale, et il faut faire attention à ne pas considérer ces petites questions comme inutiles parce qu'elles sont petites. Comme nous l'avons vu en étudiant l'habitude, la force accumulée de toutes ces myriades de petites actions dominera la vie entière de l'enfant, soit en bien, soit en mal.

Naturellement, vous aurez vous-même à vous contraindre et à faire preuve de grande patience, de bonté et de considération, en vous occupant d'enfants de cet âge. Comme dans le cas de l'éducation de la perception, vous devez faire attention à ce que votre discipline ne soit pas trop un fardeau, à ce que vos exigences ne soient pas trop fortes ni trop fréquentes. Ce qui convient bien, c'est une pression, douce mais constante, une vigilance aimable et silencieuse, de telle façon que l'enfant en vienne graduellement, mais sûrement, à exercer un contrôle sur les impulsions naturelles de ses sens.

Comme nous l'avons montré antérieurement, le meilleur moyen d'amener l'enfant à maîtriser ses impulsions et à se bien conduire, à cette époque de la vie, où l'appel à la raison est encore impossible, c'est de se servir judicieusement de l'association des idées. Ainsi vous pouvez associer des plaisirs avec les devoirs qui les accompagnent, permettre, par exemple, à l'enfant de jouer, à condition qu'il range ses jouets avec soin lorsqu'il a fini ; vous pouvez aussi associer la mauvaise conduite à des châtiments correspondants, c'est la façon habituelle de procéder ; ou bien associer la bonne conduite avec

des récompenses correspondantes — l'éloge, le témoignage de plaisir, etc. — et nous avons vu que ce dernier plan était le meilleur. Réciproquement, les mauvaises habitudes que l'enfant est en train de former devraient être brisées, en dissociant les idées qui y mènent. Un exemple très commun en est offert par le cas où un enfant a été gâté par sa nourrice et a appris à pleurer jusqu'à ce qu'il obtienne ce qu'il désire. Lorsque l'enfant a l'âge dont nous nous occupons, cette habitude se manifeste souvent par une disposition à « pleurnicher », à insister, à redemander encore et encore ce qu'il désire, alors que sa demande a été repoussée. En ce cas, il s'est produit dans l'esprit de l'enfant une association entre le fait de crier, d'insister, de pleurnicher, et le fait d'obtenir ce qu'il désire, et la seule façon de rompre cette mauvaise habitude, c'est de la dissocier des idées qui y ont amené l'enfant. C'est-à-dire que, dans l'exemple choisi, il faut bien se décider *à ne jamais accorder* à l'enfant ce qu'il désire s'il crie, pleurniche et continue à insister pour l'obtenir. Si vous persévérez et n'admettez aucune exception, l'idée de crier, de pleurnicher et d'insister en viendra à s'associer dans l'esprit de l'enfant avec le fait *qu'il n'obtient pas* ce qu'il désire, et par conséquent, la mauvaise habitude cessera.

Dans vos efforts pour amener un enfant de cet âge à maîtriser ses impulsions, vous devez continuellement éviter de faire appel à son sens de justice plutôt qu'à ses sympathies. Le plaisir ou le déplaisir, la récompense ou la punition, voilà quels doivent être vos principaux stimulants à cette époque, et si vous appliquez ces moyens avec constance et réflexion, l'enfant apprendra rapidement qu'il est capable de maîtriser ses impulsions, même s'il n'est pas encore capable de comprendre pourquoi il doit le faire. De même, il commencera graduellement à prendre des habitudes de maîtrise de soi, même si ces habitudes ne sont pas encore rétablies sur la vraie base du choix rationnel. En général, l'éducation des impulsions de l'enfant, à cet âge si jeune, devrait être fondée sur le double principe qu'il est inutile de faire appel à sa raison, et fatal de le laisser faire ce qu'il veut.

Nous avons maintenant expliqué comment les facultés des sens qui se développent pendant cette période de l'enfance — la perception et l'impulsion — peuvent être formées, mais nous devons encore appeler l'attention sur le fait que, pendant cette époque, les facultés de raison de la période suivante se développent tout le temps au second plan. Elles commenceront certainement à apparaître longtemps avant que cette période de l'enfance soit complètement terminée, et par conséquent, à mesure que la période s'avance, votre vigilance doit augmenter, et vous devez guetter les premières indications de

leur arrivée. Vous devez commencer à les mettre à l'épreuve, comme nous l'avons expliqué, en appliquant de temps en temps, avec précautions et pour en faire l'essai, les méthodes qui conviennent au stade suivant, celui de la jeunesse.

Si vous persistez dans cette façon d'agir, vous vous apercevrez que vers la fin de ce stade de l'enfance, votre méthode se sera mélangée ; vous arriverez à vos fins en faisant appel alternativement à la raison et aux sens de l'enfant, ou même aux deux à la fois. Il est particulièrement important que l'éducation des facultés de raison soit commencée aussitôt qu'elles apparaissent car autrement il est très probable qu'elles se développeront de travers, et des ennuis sans fin en résulteront avant que l'on puisse les canaliser à nouveau dans la bonne direction. Ce procédé mixte demande autant de soins, d'observation et d'intuition de la part de l'observateur qu'il est capable d'en fournir.

III. — LE JARDIN D'ENFANTS

Nos remarques, jusqu'à présent, se sont confinées à la vie de l'enfant chez lui, mais nous ne pouvons laisser cette période de l'enfance sans nous reporter à cette éducation plus générale des jeunes enfants que l'on connaît sous le nom de « système du jardin d'enfants ». Le stade de l'enfance s'appelle même souvent « l'âge du jardin d'enfants » (Kindergarten age).

Ce principe est une extension et une application des principes déjà étudiés à l'éducation générale de l'enfant. En effet, Pestalozzi, le grand réformateur de cette première période de l'enfance, qui a découvert la plupart des principes sur lesquels Froebel a fondé plus tard son système des jardins d'enfants, quelle que fût l'importance qu'il reconnût au développement de l'intellect, plaçait cependant l'influence morale et religieuse de l'éducation avant et au-dessus de tout. « L'enfant, dit-il, habitué dès son plus jeune âge à prier, à penser et à travailler, a déjà complété plus de la moitié de son éducation. » Froebel adopta et développa les idées de son grand prédécesseur, tout en insistant spécialement sur l'action en tant que facteur principal dans l'éducation de l'enfant. Tout doit se fonder sur l'activité personnelle. Son but, en établissant son système de jardins d'enfants, était, pour citer ses propres termes « d'occuper les enfants d'une façon qui agrée à leur nature entière, de rendre leur corps plus fort, d'exercer leurs sens, d'intéresser leur esprit qui s'éveille, et, par l'intermédiaire de leurs sens, de leur faire connaître la nature et leur prochain ; c'est surtout de guider leur cœur et leurs affections

dans la bonne direction et de les amener à l'origine fondamentale de toute la vie, à s'unir avec eux-mêmes ».

Les principes sur lesquels les méthodes des jardins d'enfants modernes se fondent peuvent se résumer de la façon suivante :

1° Développer les facultés naturelles de l'enfant en lui fournissant une activité qui lui convienne pour l'emploi de ces facultés ;

2° Le faire de telle façon que les trois domaines de sa nature (physique, intellectuel et moral) se développent également ;

3° Établir tout ce qui environne l'enfant de telle façon qu'il ait l'occasion d'exercer son activité et son initiative personnelles, ce qui permet de développer en lui le sens de la responsabilité ;

4° Reconnaître et avoir constamment à l'esprit que l'instinct naturel de l'enfant est de s'exprimer : d'agir, de former, d'inventer, de créer, de produire ; et qu'il est essentiel de canaliser cet instinct dans la bonne direction ;

5° Développer le côté social aussi bien que le côté individuel de l'enfant, ce qui permet de le préparer à ses devoirs futurs de citoyen.

Le système Montessori.

A l'heure actuelle, l'aspect le plus important et le plus intéressant atteint par l'évolution du système des *Kindergarten* est celui que présente l'œuvre accomplie par la doctoresse Montessori.

Comme on sait, c'est l'expérience qu'elle a acquise auprès des enfants d'esprit débile qui a amené tout d'abord M^me^ Montessori à mettre en question la base même de notre système éducatif moderne, lorsqu'elle s'aperçut que les faibles d'esprit qui lui étaient confiés pouvaient rivaliser, dans les examens publics, avec les enfants normaux, et même pouvaient l'emporter sur ces derniers. « Les enfants de mon asile », écrit-elle, « avaient pu lutter avec les enfants normaux, simplement parce que la méthode employée à les instruire était différente. On avait aidé à leur développement psychique ; les enfants normaux, au contraire, avaient été retardés, étouffés. Tandis que tout le monde admirait les progrès de mes idiots, je cherchais à découvrir comment ces heureux et vigoureux enfants des écoles ordinaires se trouvaient maintenus à un niveau assez inférieur pour que mes malheureux élèves fussent capables de les égaler dans des épreuves où l'intelligence entre en jeu. »

Elle en arriva, par la suite, à conclure que le système conventionnel est mauvais parce qu'il est « formel et dogmatique, et par suite répressif et restrictif » ; parce qu' « il retarde le développement psychologique de l'enfant au lieu de le favoriser » ; parce qu'il ne laisse

que peu de jeu à la liberté, à l'initiative de l'enfant et que, par suite, il ne peut qu' « arrêter son accroissement » et même « étouffer » sa vie.

L'attitude de Mme Montessori est bien décrite par M. E. G. A. Holmes dans les termes que voici : « Elle a rompu avec le système éducatif « orthodoxe » dans lequel une attitude dogmatique chez le maître a pour pendant une obéissance mécanique de la part de l'enfant. Elle propose d'y substituer un régime de liberté pour l'enfant où son goût prononcé pour une activité logique, son désir d'accomplir des actions pour lui même, sa joie à surmonter des difficultés, seront accueillis par le maître avec le désir de guider ces efforts dans un esprit judicieux et sympathique. »

Mme Montessori a donc découvert de nouveau, et affirmé une seconde fois, le principe formulé par Froebel de l'activité spontanée. Mais elle a fait autre chose encore. Elle l'a appliqué aux conditions modernes. Ce qui est caractéristique de son attitude c'est que, après avoir été amenée à ces conclusions par son expérience pratique, elle a cessé d'enseigner, et pendant sept ans, elle s'est adonnée à l'étude de la physiologie et de la psychologie de l'enfant à l'Université de Rome. En vue de réaliser l'idéal qu'elle se proposait en matière d'éducation, elle s'est d'abord tournée vers la pratique de l'enseignement, puis elle s'est adonnée à des études de psychologie. Toute la différence qui sépare Froebel de Montessori correspond à celle qui existe entre le visionnaire inspiré et le chercheur scientifique. Au lieu de métaphysique et de théologie, on trouve de la physiologie et de la psychologie : l'observation et l'expérimentation remplacent l'intuition et le raisonnement *a priori*. Bref, un siècle d'investigations scientifiques s'étend entre les deux réformateurs.

Ce n'est pas ici le lieu, on le conçoit sans peine, de faire une description de la méthode où la doctoresse de Montessori a mis ces principes en œuvre. Elle l'a décrite elle-même en un ouvrage qui a été traduit dans toutes les langues[1]. C'est un fait qu'elle a obtenu des résultats extraordinaires dans des conditions que les éducateurs de l'ancienne école eussent considérées comme impossibles, car la liberté qu'elle accorde à ses petits élèves est complète ; la seule limite qu'on impose c'est qu'aucun des enfants ne fera usage de sa liberté pour faire mal aux autres ou pour les incommoder. Il n'y a ni horaires, ni leçons à apprendre, ni classes ! Chaque enfant est libre de faire ce qui lui plaît, de le faire quand cela lui plaît, et pas plus longtemps que cela lui plaît.

1. Traduction anglaise : *The Montessori Method*, London, Heinemann, 1912.

Nous n'avons pas besoin d'insister pour montrer avec quelle exactitude un tel système est conforme aux principes que nous avons préconisés d'un bout à l'autre du présent ouvrage. Nous avons plaidé en faveur de la liberté du choix pour l'enfant, pour la discipline que l'on s'impose à soi-même, nous avons recommandé de suivre la nature, d'adopter une attitude d'affirmation à l'égard de toutes les activités de l'enfant, de préférence à une attitude de négation Le succès de la « méthode Montessori » et l'immense célébrité conquise par la doctoresse en tous pays est un des signes les plus réconfortants que ces principes seront bientôt reconnus universellement comme étant la véritable base de l'éducation.

IV. — CONCLUSION

Nous en avons maintenant assez dit pour expliquer la nature des facultés qui se développent pendant la période de l'enfance, et pour indiquer de quelle manière on peut le mieux la former, tout à fait au début, à la maison, puis plus tard, par l'éducation plus générale du jardin d'enfants.

Si l'on considère la vie contemporaine, on s'aperçoit que dans la grande majorité des cas, cette période de l'enfance est tristement négligée. Les méthodes des jardins d'enfants, en dépit de leurs progrès continuels, sont encore bien loin d'être appliquées dans tous les pays et à toutes les classes de la société. D'un autre côté, dans la famille, les cas sont comparativement rares où les parents sont suffisamment éclairés et consciencieux pour accomplir comme il le faudrait leurs devoirs envers leurs enfants, à ce stade de leur développement. Dans la plus grande majorité des cas, on s'aperçoit que les enfants sont abandonnés aux soins de leur bonne. Mais la bonne, quelle que soit sa valeur ou sa capacité spéciale, est presque invariablement dépourvue des connaissances et de la formation nécessaires pour élever des enfants à ce stade de leur développement. Elle est généralement incapable, soit de reconnaître les facultés qui se développent chez les enfants à sa charge, soit de comprendre la nécessité de cultiver ces facultés.

Si donc la mère ne peut pas consacrer de temps à une étude de cette période de l'enfance, comme Pestalozzi en faisait le souhait, qu'elle suive au moins le conseil de Froebel, et qu'elle s'assure les services d'une institutrice pour jardin d'enfants habile et expérimentée. Et si elle a tendance à douter de la nécessité qu'il y a de bien former les enfants pendant cette période, et à ne pas apprécier à sa juste

valeur l'importance de faire systématiquement attention aux amusements de ses enfants à cet âge, qu'elle se souvienne de la remarque de Montaigne que les jeux des enfants sont « leur occupation la plus sérieuse », et qu'elle prenne à cœur l'avertissement de Locke que « tous les jeux et les divertissements des enfants devraient tendre à leur faire prendre de bonnes et utiles habitudes, ou ils leur en donneront de mauvaises ».

La grande importance de ces premières années, et le mal que l'on peut faire en les négligeant sont reconnus par tous ceux qui ont traité avec compétence de l'éducation. Comme Jean Paul l'exprime pittoresquement, « si l'on considère la vie comme une institution d'éducation, celui qui a navigué dans le monde entier a été moins influencé par tout ce qu'il a vu que par sa nourrice ! »

LIVRES RECOMMANDÉS

The Formation of Character, E. R. Hull. Parties VII, IX, X et XII. — *Teaching and organisation*, éd. par P. A. Barnett M. A. (Longmans). *The Kindergarten*, pp. 34-42. — *The Montessori Method*, Heinmann (London, 1912).

CHAPITRE XI

LA JEUNESSE

I. — LE DÉVELOPPEMENT DES FACULTÉS DE RAISON

Le stade de la *Jeunesse* s'étend environ de sept ans à quatorze ans et correspond plus ou moins à la période des études scolaires dans l'organisation nationale. Comme nous l'avons déjà vu, il est marqué par l'apparition des facultés de raison qui sont l'apanage exclusif et distinctif de l'homme. Examinons donc d'un peu plus près ces facultés de raison et voyons dans quelle mesure on peut, par le dressage éducatif, favoriser leur développement.

Il faut tout d'abord rappeler qu'elles ont deux parties ; l'une se rapporte à la *connaissance*, l'autre à l'*action ;* aussi elles se manifestent sous la double forme de *pensée* et de *volonté*.

A. — La pensée.

La pensée raisonnante comprend la faculté d'*appréhender*, de *juger* et de *raisonner*. Les objets perçus par les organes sensoriels sont maintenant analysés, comparés et classés dans l'esprit. Ce processus conduit au *jugement*, qui est une affirmation ou une décision de l'esprit à l'égard de la connaissance que l'on a acquise : enfin, le raisonnement entre en jeu lorsque l'enfant commence à additionner deux et deux et, partant de ce qu'il sait, à faire des déductions qu'il applique à d'autres sujets dont il n'a point encore connaissance.

Eh bien ! de même qu'en ce qui concerne les facultés sensorielles, il conviendrait d'exercer l'enfant à observer avec exactitude aussitôt qu'il est capable d'observation, de même, maintenant, aussitôt qu'il est capable de penser, il faut veiller à ce qu'il apprenne à penser correctement. Il faudrait, par exemple, dresser la faculté d'appréhension en dirigeant l'attention de l'enfant sur des objets appropriés, en lui désignant les diverses parties en détail et en lui montrant

comment ces parties se combinent pour former l'ensemble, et en attirant son attention sur les ressemblances et les différences. Vous pouvez ensuite l'amener à formuler des jugements très simples sur ces objets et en faire l'occasion de raisonnements. Toutes les fois que l'enfant commet des erreurs de jugement et de raisonnement, il faut veiller à ce que correction soit faite, que ses erreurs lui soient montrées et expliquées. Par ce moyen, il est possible de créer peu à peu l'habitude de penser correctement. Ici, comme dans les autres cas, il vous faudra user de grande patience et procéder tranquillement, avec douceur mais avec persistance, pour détruire toute tendance à penser de façon molle et désordonnée et pour amener votre sujet à la pensée correcte et au raisonnement exact.

B. — La volonté.

Un acte de volonté, au sens moral, est le résultat de l'emploi de la raison et présuppose trois choses, la conscience du libre choix, du choix bon ou mauvais, et le devoir de faire un bon choix.

Il importe de noter que les deux premiers points : la conscience du libre choix et du choix bon ou mauvais, ne suffisent pas à constituer une action morale. Car le sentiment du choix libre se manifeste dès que l'enfant se trouve en présence de deux objets qu'il désire à la fois, mais dont il ne peut obtenir qu'un seul. Le sens du choix, en d'autres mots, se développe sous la nécessité de choisir. Le second facteur, la conscience du choix bon ou mauvais, se développe jusqu'à un certain point pendant le stade de l'*enfance*, lorsque l'enfant apprend à distinguer entre les actions qu'approuvent ses parents et celles qui leur inspirent du mécontentement. La première période, celle des décisions résultant de l'impulsion pure et simple, laisse la place à celle de la décision fondée sur l'affection qu'il porte à ses parents ou la crainte qu'ils lui inspirent, mais ni dans l'un ni dans l'autre cas, il n'en résulte un acte moral. C'est seulement alors que l'enfant a atteint la période où il prend conscience de son devoir de faire un bon choix en se conformant à un modèle objectif ou à la loi du bien et du mal, que se produit un acte de volonté ayant un caractère vraiment moral.

Maintenant, il est clair, d'après ce que nous avons dit précédemment, que cette éducation de la faculté de choisir devrait commencer au stade de l'*enfance*. Les motifs de l'enfant auront naturellement un caractère impulsif, mais c'est le choix, et non pas le motif, dont nous voulons, dans cette première période, faire le dressage éducatif. Quel que soit le motif qui le fait agir, il faut exercer l'enfant à

prendre lui-même sa décision et on doit l'amener à se décider rapidement et une fois pour toutes. On peut y arriver en lui laissant une certaine latitude, en lui permettant de faire son libre choix dans les petits événements de la vie de tous les jours, toutes les fois que l'on peut le faire sans danger pour la discipline. Il apprendra ainsi à se décider, bien que les motifs de son choix ne soient guère plus encore que des préférences impulsives. Plus tard, quand il sera devenu capable de comprendre les motifs supérieurs que sont l'obéissance au sentiment du devoir, la nécessité de se conformer à l'étalon moral du bien et du mal, il obéira d'autant plus vite, d'autant plus volontiers qu'il aura reçu cette éducation première portant sur l'habitude de la décision.

Maintenant, pour qu'il y ait conscience d'un choix bon ou mauvais, cela suppose une règle du jugement dans l'intervalle des actes ; vous pouvez donc favoriser le développement de cette faculté de choix en munissant l'enfant d'une règle d'action appropriée. Lorsque nous avons discuté les diverses fins idéales que l'on pourrait proposer à l'enfant, nous avons trouvé qu'il nous faut choisir entre les buts d'éthique ou de religion comme étant ceux qui offrent les motifs d'action les plus élevés. Les chrétiens, naturellement, doivent maintenir la supériorité de la loi religieuse, parce qu'elle fournit une explication et une sanction du code moral, parce qu'elle met l'homme en rapport étroit avec son Créateur, et parce qu'elle élève la conduite morale jusqu'au niveau du service personnel. Ainsi, dans le système religieux, l'idée du juste choix s'élève de la soumission à la volonté des parents, jusqu'à la soumission à la loi du bien et du mal par obéissance à la volonté divine ; et le motif « affection pour ses parents » s'élève et se transforme en amour et dévotion de la personne au service de Dieu.

Nous avons donc examiné la nature des facultés rationnelles qui entrent en jeu peu à peu à mesure que l'enfant se rapproche de la période que nous appelons Jeunesse, et nous avons montré que l'on peut aider et guider leur développement jusqu'à ce qu'elles atteignent à leur point de complet fonctionnement et que le stade de la *Jeunesse* (*Boyhood-stage*) se soit complètement établi. Une fois que l'on est entièrement arrivé à ce stade, que la faculté de la volonté a atteint son plein développement, le moment est venu d'entreprendre ce dressage méthodique de la volonté que cette série d'études a eu pour objet de préconiser et d'expliquer. On se rappellera que les moyens à notre disposition pour ce dressage de la volonté sont très nombreux et que nous les avons traités avec abondance en les examinant à des points de vue divers, par exemple celui des sti-

mulants d'ordre physique, d'ordre mental, d'ordre physiologique, celui des fins idéales, etc. Donc, pour trouver une explication complète des moyens que nous possédons pour le dressage de cette faculté de la volonté pendant le stade de la *Jeunesse*, au cours du développement du jeune homme, il convient de retourner aux chapitres qui traitent des sujets que nous venons d'énumérer.

II. — L'ŒUVRE PARTICULIÈRE AU STADE DE LA JEUNESSE (Boyhood-stage)

A. — La formation des habitudes.

D'une manière générale, il faudrait considérer ce stade, la *Jeunesse*, comme la période qui convient *par excellence* à l'exercice éducatif, la formation des habitudes et la préparation. Devant vous se dresse le point culminant de la puberté, époque à laquelle de nouvelles énergies entrent en jeu, où se produit un vaste épanouissement de toutes les facultés, aussi bien de l'âme que du corps. C'est un changement qui comporte les dangers les plus graves, d'ordre physique aussi bien que d'ordre moral, dont est menacé le garçon qui grandit. Si on le laisse croître « n'importe comment » pendant ces années de Jeunesse, il ne saurait y avoir de doute que cette modification vitale le surprendra à l'improviste et de façon désastreuse. Il est trop tard pour prendre des mesures de précaution lorsque les dangers de l'adolescence commencent à se montrer. Le moyen le plus efficace d'aider l'enfant à franchir la période difficile de la puberté, c'est de le préparer en s'y prenant de longues années à l'avance en le soumettant à un dressage logique et continu dans l'habitude de la maîtrise de soi-même (self-control).

Par suite, il convient de continuer, au cours des sept années du stade de la *Jeunesse*, ce dressage des impulsions de l'enfant qui a été inauguré pendant le stade précédent, et il faut adjoindre à cet ensemble de procédés passifs le dressage de caractère positif qui consiste à faire acquérir les habitudes bonnes et utiles auxquelles nous avons fait allusion au cours d'un précédent chapitre. Cet ensemble de procédés et d'exercices (*drill*) pratiqués en vue de l'acquisition d'habitudes utiles, Eustace Miles l'appelle : « la connaissance acquise de bonne heure de nombreux alphabets » (*the early mastery of many alphabets*). Le principe dont il est partisan est celui-ci : l'enfant doit tout d'abord apprendre parfaitement à se rendre maître de certaines impulsions particulières, et aussi à contracter des habitudes utiles

portant sur quelques points bien définis ; il lui sera alors facile d'étendre ce procédé à tous les autres points. « C'est un avantage inappréciable, dit il, que de connaître bien un petit nombre de choses, leur principe, tout l'ensemble, et tous les rapports des parties entre elles. »

Entre les habitudes dont l'acquisition est le plus utile pour un jeune garçon au stade qui nous occupe, il énumère les suivantes[1] :

1. Meilleure manière de respirer, respiration plus complète, plus méthodique et plus rythmée, faite correctement par le nez...

2. Manger lentement est un autre art qu'il est indispensable d'acquérir.

3. Il doit ensuite être capable de choisir ses aliments comme il faut.

4. Il faut lui enseigner non seulement à manger comme il faut, mais aussi à s'arrêter quand il faut.

5. Apprendre ensuite l'art de se reposer. Le jeune garçon doit être capable de laisser détendre ses muscles.

6. Puis viennent les attitudes et les expressions ; le principe dominant en est : se tenir droit.

7. Les jeux et les sports athlétiques doivent être rangés parmi ces alphabets dont un jeune garçon doit acquérir la connaissance.

8. La propreté est un autre de ces arts ; il comprend l'emploi de l'eau froide.

9. La régularité est une habitude qu'il faut contracter de bonne heure, y compris la régularité dans les excrétions.

10. Le respect de soi-même se range parmi les arts qu'il convient d'acquérir de bonne heure.

11. En même temps que cette liberté et cette spontanéité (*originality*) qu'il est indispensable d'accorder, cette activité indépendante, issue de son propre fonds, doit coexister une stricte obéissance à la discipline.

12. Entraînement à l'effort lentement accompli. Leçon de patience en vue d'arriver à des résultats que nous n'apprécierons pas complètement tout de suite.

Eustace Miles pense — et nous partageons son avis — que les difficultés particulières que présente l'adolescence, on les surmonte de la meilleure manière non pas en attendant qu'elles commencent à se manifester pour s'en occuper directement, mais en préparant l'enfant à y faire face et en fortifiant sa volonté au cours de ces années de la *Jeunesse ;* il suffit de faire acquérir au jeune garçon, et de bonne

1. *Wanted Men*, chap. VII.

heure, l'habitude invétérée des pratiques simples que nous venons d'énumérer.

B. — Les sujets d'intérêt pour l'enfant.

Bien entendu, maintes autres questions doivent nous préoccuper dans le dressage éducatif d'un garçon de cet âge en plus de la formation d'habitudes utiles se rattachant à la maîtrise de soi-même. Certains points sont en relation directe avec le sujet particulier que nous étudions, c'est-à-dire la formation du caractère. Parmi eux, les plus importants consistent dans *la création pour l'enfant de sujets d'intérêt* et *l'influence du milieu*. Le premier dépend naturellement pour une grande part du dernier. Car si vous voulez développer en votre enfant certaines facultés ou l'intérêt qu'il prend à certaines choses, il faut porter votre attention non seulement sur ces facultés et sur l'intérêt qu'il prend à ces choses, mais aussi il vous faut examiner jusqu'à quel point le milieu où il se trouve vous offre des occasions de développer ces tendances. Il conviendra donc de créer une ambiance riche, chargée de suggestions, stimulante, si vous voulez que l'enfant devienne un garçon plein d'activité, d'ardeur et d'énergie.

Pour un garçon de cet âge, l'influence du milieu dépendra d'un double facteur : la maison paternelle et l'école. Dans la vie scolaire, les diverses influences extérieures peuvent se grouper sous l'expression générale : *le ton de l'école*[1]; celles qui s'exercent au domicile familial peuvent s'exprimer à l'aide du terme général de *culture*. Parmi les influences existant à la maison paternelle et qui peuvent servir à développer dans la bonne direction l'activité spontanée de l'enfant, il faut ranger les contacts qui se multiplient entre lui et l'esprit des personnes adultes de la famille et du cercle des amis, avec les talents qu'ils possèdent, les sujets qui les intéressent, leurs lectures, leurs voyages.

La question des sujets d'intérêt a déjà été examinée à plusieurs reprises, dans les chapitres précédents.

Quand nous avons traité de la *faculté d'attention*, au chapitre v, nous avons fait remarquer que dans toute décision à l'égard d'un acte bon ou mauvais, l'enfant ne réussira à choisir l'acte bon que s'il peut fixer son attention sur les motifs qui l'incitent à bien agir avec assez d'intensité et de ténacité pour triompher de l'impulsion vers le mal. Mais quels sont les motifs qui inciteront un enfant à bien agir? En général, on s'apercevra que les motifs les plus puissants

1. Ou : atmosphère morale de l'école.

résident dans les sujets d'intérêt qui le touchent le plus immédiatement et de plus près.

En outre, quand nous traitions, au chapitre IV, des fins idéales, nous avons montré le danger qui existe à faire appel à des fins idéales qui dépassent l'enfant. Ces fins idéales, il faut les ramener au terre à terre, les expliquer à l'enfant en les proposant comme des principes de conduite pour la vie quotidienne et il faut les introduire dans sa vie de tous les jours, en les rattachant à ses ambitions ordinaires, à ce qui l'intéresse, et il faut présenter ces fins idéales à la lumière de ces deux considérations.

Nous avons insisté aussi, au chapitre IV, sur l'importance qu'il y a à appliquer au dressage moral la règle qui est universellement appliquée dans les autres parties de l'œuvre d'éducation : à l'égard des enfants il faut toujours passer du connu à l'inconnu, c'est-à-dire partir des sujets d'intérêt et des ambitions de la vie de tous les jours pour s'élever aux ambitions et aux fins idéales plus lointaines et plus hautes.

Au chapitre III, en traitant de notre quatrième principe général, nous avons expliqué combien il est nécessaire d'éviter d'établir dans l'esprit de l'enfant une liaison étroite entre la loi morale et l'idée du châtiment. Si nous rendons la religion et la morale tristes, sévères et non pas joyeuses et libératrices, comme elles doivent l'être, nous ne pouvons nous attendre à ce que l'enfant y prenne de l'intérêt.

Venait ensuite l'intérêt pris par l'enfant à son propre corps. Il existe plusieurs moyens d'en tirer parti ; ce sont ceux que nous avons indiqués dans le chapitre qui traitait des moyens de stimuler la volonté de l'enfant grâce à son propre corps; quand nous avons étudié la puissance de l'esprit sur le corps ; et quand nous avons traité la question de l'habitude.

Les sujets d'intérêt de l'enfant ont une grande importance, non seulement parce qu'ils lui procurent le moyen d'employer ses loisirs à des occupations utiles, mais aussi parce qu'ils constituent les points de départ les meilleurs que nous puissions trouver pour l'intéresser à l'œuvre de son propre développement. S'intéresser vivement aux choses est un signe de bonne santé chez l'enfant ; de même l'oisiveté, la mollesse, sont des signes infaillibles qu'il existe en lui un trouble grave.

Ces années qui vont de sept à quatorze ans, il faudrait donc que ce soient des années d'exercice conduisant à la création d'habitudes bonnes et utiles de maîtrise de soi-même ; elles doivent fournir au jeune garçon des occasions nombreuses d'affirmer sainement sa propre personnalité (*healthy self-expression*) en manifestant de l'ardeur dans

de nombreuses formes de l'activité, à l'égard de sujets d'intérêt et d'occupations diverses.

Si vous faites un ample usage des nombreux moyens qui existent de stimuler la volonté de l'enfant et que nous avons étudiés dans la première partie de notre travail ; si vous ne perdez point de vue les principes généraux qui devraient, comme nous l'avons vu, nous guider dans tous nos rapports avec les enfants, et si vous mettez ces principes en pratique ; si, enfin, vous prenez soin de créer autour de l'enfant une atmosphère généreuse et stimulante qui se combine avec une discipline éclairée et ferme ; vous pouvez être certain, alors, que, pendant cette période de la *Jeunesse*, se développera peu à peu cette heureuse combinaison de *maîtrise de soi-même* et d'*affirmation de la personnalité* (*self-control* et *self-expression*) qui sera pour lui la meilleure sauvegarde possible au cours de son voyage à travers la période si dangereuse et si proche maintenant de l'Adolescence.

OUVRAGES RECOMMANDÉS

The Formation of Character. E. R. Hull. Parties XIII, XIV, XV et XVI. — *Wanted-Men*. Eustace Miles. Ch. VII et XXXV.

CHAPITRE XII

L'ADOLESCENCE

I. — LES DANGERS DE LA JEUNESSE

Le stade de l'Adolescence réclame une sympathie et une attention particulières pour deux raisons : d'abord parce que c'est, à cause des dangers qu'elle amène, la période la plus critique de la vie ; ensuite, parce que de tous les stades du développement, c'est celui qu'affectent le plus, à son détriment, les conditions de l'existence moderne. Les dangers sont donc doubles : ils sont à la fois intérieurs et extérieurs ; ils viennent à la fois de l'enfant et du milieu.

A. — L'adolescent.

L'Adolescence, ou jeunesse propre, est avant tout une période de flux et de changement. A cet âge, toutes les facultés et les passions, les sentiments et les idées sont dans un état d'effervescence. Rien n'est fixé, déterminé ni stable. Les modifications ne se manifestent pas seulement par une soudaine poussée des facultés physiques, mais aussi par une expansion des facultés intellectuelles et émotives de l'enfant. Il y a un changement radical dans la nature de ses intérêts. Jusque-là ses intérêts de jeune garçon ont été attirés par ce qui l'environne immédiatement ; maintenant ses goûts s'étendent et dépassent de beaucoup les limites de son milieu. Jusque-là il s'est efforcé de s'adapter les choses à lui-même, maintenant, il commence à essayer de s'adapter aux obligations que lui impose sa vision plus large. Jusque-là, son expérience des choses a tendu vers son propre intérieur, maintenant, elle tend vers l'extérieur. Les événements quotidiens de sa vie qui, jusqu'alors, absorbaient son attention, perdent soudain de leur intérêt ; ses goûts et ses émotions se projettent dans un monde d'imagination et d'idéalisme qui dépasse de beaucoup les limites du monde des faits ordinaires.

En cette période de modifications et de confusion, de changement entre l'excitation et la dépression, la gaieté et la mélancolie, ce qui le caractérise surtout, c'est un sens d'insuffisance, c'est un besoin de s'adapter à des horizons nouveaux et encore incohérents. Déchiré entre les exigences qui entrent en conflit, de ses passions et de son idéal, l'adolescent se retire en lui-même, devient muet et incapable de s'exprimer. Mais, sous le couvert de cette réserve où il s'enveloppe, les impulsions les plus basses et les plus élevées de sa nature luttent pour la possession de son âme. Ainsi l'on voit que, alors que l'adolescence est la période de la plus grande folie et du plus grand vice, c'est aussi celle de la plus grande sincérité, de la plus grande générosité, du plus grand idéalisme. De là vient que cette période est la plus critique de la vie : alors qu'elle contient des possibilités du plus grand bien et du plus grand mal, elle ne fournit pas la connaissance et l'expérience qui permettent de choisir entre les deux.

B. — **Le milieu.**

« Il n'est pas de période dans l'histoire », dit Stanley Hall, « qui ait été aussi dangereuse pour l'adolescent que la présente. Il a besoin de repos, de loisir, de l'art, de la légende, du roman, de l'idéalisation, en un mot, de « l'humain » s'il veut entrer dans le royaume de l'homme, bien préparé pour les œuvres humaines les plus élevées de ce monde[1]. » Il serait certainement difficile de trouver des conditions plus opposées à cet idéal que celles qu'un jeune garçon rencontre en ce monde aujourd'hui. Peu importe quel aspect de la vie l'on examine, que ce soit l'aspect physique, intellectuel, moral, religieux, social, économique ou n'importe quel autre, on s'aperçoit que les conditions de l'existence morale sont déplorables pour la jeunesse.

Les conditions si peu naturelles de la vie industrielle dans les villes, avec les dangers, physiques et moraux, qu'elles entraînent ; le système moderne d'examens et l'absorption des énergies du jeune garçon en l'acquisition des connaissances nécessaires ; le relâchement de la discipline, de l'autorité et de la morale ; l'affaiblissement du sens du devoir ; la disparition du respect et de l'obéissance ; le fait que l'appel de la religion se fait de moins en moins pressant, et que l'idéalisme s'efface devant la conception matérialiste moderne de la vie ; l'émancipation économique du jeune garçon qui se produit de bonne heure et fait ainsi perdre tout contrôle sur lui ; le fait que cette perte de contrôle, qui coïncide avec la fin du temps d'école, se produit au

1. *Adolescence.* Introduction, vol. 1.

moment même de la vie de l'enfant où il a le plus besoin de surveillance et de direction... bref, tout cet enchaînement de circonstances, cette machinerie si vaste et d'action si néfaste qu'on appelle la civilisation moderne, semblerait avoir été créé spécialement pour arrêter, pervertir et détruire les forces et les aspirations de l'adolescent au moment où elles se développent. « Jamais », répète Stanley Hall, « la jeunesse n'a été exposée à de tels dangers, tant de perversion que d'arrêt dans son développement, qu'à l'époque actuelle[1]. »

Comme nous allons passer, donc, à l'examen des méthodes d'éducation qui s'appliquent le mieux à ce stade de développement, nous devons constamment avoir présente à l'esprit la double nature des difficultés que l'enfant y rencontrera ; nous devons aussi lui apporter plus qu'à aucune autre période de sa vie toute l'attention et toute la sympathie dont nous sommes capables.

II. — MÉTHODES D'ÉDUCATION

La moitié des difficultés de cette éducation réside dans la question de bien comprendre ce dont on doit faire l'éducation. Avant d'appliquer notre système à l'enfant, nous eûmes à étudier et à comprendre sa nature. Avant d'appliquer notre système aux différents stades de l'Enfance et de la Jeunesse, nous eûmes à examiner et à compter avec les facultés spéciales qui apparaissent pendant ces deux périodes. Continuons donc cette méthode, et commençons notre étude de la période de l'Adolescence en examinant les principaux facteurs avec lesquels nous aurons à compter pendant ce stade.

Nous ne pouvons trop souvent répéter que si nous voulons agir avec succès sur une période de la vie de l'enfant, nous devons interpréter l'idéal moral que nous voulons inculquer *en utilisant les tendances naturelles qui sont particulières au stade dont nous nous occupons.* Dans cette période de modification et de confusion qu'est l'adolescence, certaines de ces tendances ressortent et prennent une importance particulière, et nous devons nous en servir comme de points de départ, de chaînons, de pierres grâce auxquelles nous pouvons faire franchir à l'enfant la distance qui le sépare de l'idéal que nous voulons le voir accepter et réaliser dans sa vie. Les Allemands appellent ces tendances : « Knüpfungspunkte » et « Ubergangsideale » c'est-à-dire, littéralement, « les-points-sur-lesquels-il-faut-boutonner » et « les-fins-idéales-qui-servent-à-franchir ».

1. *Adolescence.* Introduction, vol. 1.

L'Adolescence est en effet une période pleine d'instincts moraux très sains, mais ils manquent encore d'équilibre, ils sont indisciplinés et souvent mal dirigés. On trouvera fréquemment, par exemple, chez un garçon de quinze ans, un grand courage physique uni à de la lâcheté morale, la cruauté à la pitié, la générosité à l'égoïsme. Bien d'autres qualités aussi contraires le pousseront à agir sans qu'il ait en aucune façon conscience de l'opposition qui existe entre elles. Vous devez vous efforcer d'apporter de l'ordre au milieu de cette confusion dans l'esprit de l'enfant en lui présentant l'idéal moral qu'on veut qu'il suive comme l'issue logique des instincts qui prédominent particulièrement en lui à cette époque.

Rendons ceci clair par un exemple. Supposons que vous vous aperceviez que votre garçon de quinze ans a fumé des cigarettes. Vous voulez le faire cesser de fumer. Tout d'abord, pourquoi fume-t-il ? Surtout, pour faire une démonstration, pour affirmer son indépendance en faisant quelque chose qu'il sait être défendu, pour impressionner ses amis, ou pour montrer qu'il ne craint pas de faire ce qu'ils font.

Si, alors, vous lui défendez de fumer, et le menacez de le punir sévèrement s'il recommence, vous pouvez être tout à fait sûr qu'il continuera. Il lui semblera qu'il démontre son indépendance à l'égard de votre autorité chaque fois qu'il fume, et son instinct d'affirmation de soi-même se tournera contre vous. Mais c'est justement cet instinct d'indépendance et d'affirmation de soi-même que vous devez mettre de votre côté. Vous devez organiser votre discipline de telle façon que ces tendances naturelles de l'adolescent travaillent avec et non contre vous. Choisissez un moment où ce garçon soit en humeur de confidences, et en lui parlant comme à un ami, expliquez qu'il est mauvais pour lui de fumer, que cela lui nuit comme coureur, comme joueur de football, que cela lui nuit dans n'importe quel sport qu'il aime à pratiquer. Expliquez aussi qu'il faut avoir un caractère faible et lâche pour faire une chose que l'on sait être mauvaise pour soi, parce que l'on redoute les moqueries de ses compagnons si l'on refuse ; qu'un garçon qui a véritablement du courage et de l'indépendance le montrerait en refusant de fumer quand ses amis tâchent de l'y amener, qu'il devrait plutôt tâcher de s'affirmer lui-même, de leur dire qu'ils sont des imbéciles, et de tâcher de les faire cesser aussi, et ainsi de suite.

Vous verrez qu'en traitant ainsi cette question, vous mettez de votre côté ses instincts de courage, d'indépendance et d'affirmation de soi-même, et l'enfant se rendra compte (à sa grande surprise), que le résultat logique de ce qu'il est courageux, indépendant et de

ce qu'il s'affirme, n'est pas qu'il doit fumer (comme il le croyait), mais au contraire qu'il doit s'y refuser. S'il continue à fumer ensuite, au moins ne pourra-t-il pas prétendre qu'il est un héros en cela.

De tous les facteurs qui acquièrent un certain relief à cet âge, le plus important est certainement le facteur sexuel. Le facteur sexuel n'est pourtant en aucune façon le seul avec lequel on a à compter. La tendance de l'époque actuelle à considérer la période critique de l'adolescence simplement au point de vue du développement sexuel (comme si c'était uniquement une question de puberté), n'est pas seulement une généralisation injustifiable, mais aussi une exagération d'ordre particulièrement dangereux. Il y a plusieurs autres facteurs à considérer, et nous ne réussirons pas à traiter cette période avec succès si nous ne faisons attention aux six points suivants que nous examinerons séparément ensuite :

1. Préparation.
2. L'instinct sociable.
3. L'impulsion à l'activité.
4. La nécessité de l'affirmation de soi.
5. Le facteur sexuel.
6. La religion.

1. — Préparation.

Nous avons déjà montré, en traitant du stade de la jeunesse, que de la septième à la quatorzième année, se déroule une période de préparation à la crise future de l'Adolescence. Le jeune garçon doit avoir appris à se maîtriser de plusieurs façons s'il veut triompher des dangers qu'amène l'éveil de l'instinct du sexe.

Si vous vous en rapportez au chapitre de l' « Habitude », vous verrez pourquoi il en est ainsi. La maîtrise de soi n'est pas le don d'un moment. On ne peut l'acquérir qu'en pratiquant l'abnégation, en faisant attention de façon continuelle et ininterrompue aux actes différents de notre vie journalière. La meilleure sauvegarde d'un enfant pendant cette crise de l'Adolescence, c'est qu'il ait déjà appris, pendant les années précédentes, à se dire « non » à lui-même.

Il est peu de circonstances qui pourraient plus décourager ceux qui ont à cœur de défendre la cause de la jeunesse que la naïve assurance avec laquelle on prétend que tout ce qu'il suffit de faire pour protéger la santé morale de l'enfant consiste à l'initier aux mystères du sexe lorsqu'il atteint sa quatorzième année. L'initiation sexuelle la plus soigneuse et la mieux intentionnée sera de peu d'utilité si l'enfant n'a pas appris à exercer un contrôle sur ses impulsions avant cet âge.

Nous pouvons avec confiance faire appel à tous ceux qui ont eu l'occasion de former leur opinion sur ce sujet en travaillant réellement au milieu d'adolescents, lorsque nous affirmons qu'il est inutile de prendre des mesures après que la période de la puberté a été atteinte; aucune ne peut remplacer ce travail préparatoire s'il a été négligé de sept à quatorze ans. Il est trop tard pour amener un garçon à exercer de la maîtrise sur lui-même lorsque l'époque de la puberté est arrivée. Un enfant élevé mollement, choyé et gâté, qui n'a pas appris à s'endurcir moralement pendant sa jeunesse, ne sera pas sauvé par l'initiation sexuelle, ni par aucune autre mesure de précaution, des conséquences qui découlent de la possession d'une volonté faible et indulgente pour soi-même. Nous irions même jusqu'à dire qu'un garçon qui a appris à se dire « non » à lui-même, a plus de chances d'échapper aux dangers de la puberté, même si sa connaissance des questions du sexe lui vient d'une source corrompue, qu'un autre qui reçoit sa connaissance de la meilleure source possible, mais dont la force de volonté n'a pas été développée par la pratique de la modération de soi-même.

Parmi tous les moyens, donc, qui peuvent aider votre enfant à traverser cette période de l'Adolescence, considérez l'éducation de sa volonté pendant la période de la jeunesse comme devant avoir le plus d'effet. Les autres facteurs, que nous allons maintenant examiner, ne peuvent se comparer en importance, avec ce dressage général à contrôler ses impulsions naturelles, ni avec la formation d'habitudes précieuses de maîtrise de soi, dont nous parlions au dernier chapitre. On ne doit pas cependant considérer cette dernière assertion comme s'appliquant à la religion en général, puisque nous considérons la religion précisément comme le facteur le plus important de cette éducation première de la volonté.

2. — L'instinct social.

L'un des phénomènes distinctifs de l'Adolescence est « l'esprit de clan », ou tendance à se grouper qui fait son apparition à cet âge. « L'âge de l'Adolescence, » écrit Aristote, « aime mieux qu'aucun autre à se faire des amis et des camarades, car il prend plaisir en une vie de compagnie. » Cet « esprit de clan », nous fournit deux « points d'attache » importants : l'amitié et le code d'honneur des garçons.

Notre discipline doit maintenant se draper dans le manteau de l'amitié. Nous devons autant que possible éviter les ordres et les commandements, et chercher à influencer l'adolescent au moyen de conseils et de suggestions donnés confidentiellement. Peu de garçons

peuvent résister à la flatterie subtile d'être ainsi traités plus ou moins comme des égaux, comme des hommes faits. Un tel confident est indispensable pour un garçon de cet âge ; tout garçon montrera une force surprenante d'attachement et d'affection pour un homme plus âgé qui aura gagné sa confiance, et il acceptera volontiers des conseils s'ils lui viennent de quelqu'un qui lui avoue avoir passé par les mêmes difficultés que lui.

Il est à remarquer qu'un garçon de cet âge préfère faire ses confidences à quelqu'un de son propre sexe. Bien des mères s'aperçoivent que les confidences de leurs fils qu'elles avaient reçues jusqu'à cette période de l'Adolescence, cessent maintenant tout à coup, et ce fait leur inspire beaucoup de regret et d'anxiété. Ni l'un ni l'autre de ces sentiments n'est bien fondé. La conduite de l'enfant n'indique pas une perte d'affection, ou de confiance en sa mère, et si elle est sage, elle le laissera tranquille et évitera de rechercher ses confidences s'il ne les lui fait pas librement. Il reviendra à elle plus tard, quand cette période d'adaptation sera finie et qu'il aura eu le temps de se fixer. Sa préférence pour l'amitié de ceux de son propre sexe est un résultat naturel de cet instinct sociable dont nous parlons.

L'autre côté important de cet instinct sociable est le code d'honneur des garçons. Quelque grossier et peu satisfaisant qu'il soit, ce code d'honneur est d'importance fondamentale et nous devons avoir soin de ne pas le méconnaître. Nous devons l'accepter comme point de départ, et nous diriger de là. Sa force est plus apparente à l'école qu'à la maison, mais il concerne les parents sur un point important, la question des fautes. Bien des fautes que commettent les adolescents sont attribuables à ce code d'honneur de l'esprit de clan et ce serait une erreur grave que de traiter de telles fautes comme une question personnelle.

Par exemple, si votre fils a accompli quelque méfait avec un autre garçon, et si vous voulez découvrir qui était cet autre garçon et que vous lui demandiez : « était-ce un tel? » il répondra certainement « non ». Maintenant, si vous vous apercevez plus tard que c'était bien ce garçon-là qui était avec lui, ce serait faire une faute fatale que de traiter sa réponse comme un mensonge personnel. D'après le code d'honneur des garçons, il ne pouvait pas « vendre » son ami. Arguer que, parce qu'il a refusé de vendre son ami, votre fils est un menteur, serait renverser complètement la question. Ce qu'il considérait comme peu honorable, c'était de répondre « oui ». La meilleure façon de procéder consisterait à prendre ce garçon en particulier et à lui dire franchement qu'il avait raison de se refuser à trahir son ami, que vous avez agi trop précipitamment et que vous ne deviez pas

lui poser de question du tout, mais en même temps qu'il n'était ni nécessaire, ni bien de mentir pour sauver son ami : il eût été mieux qu'il avouât franchement qu'il ne voulait pas faire connaître celui qui était avec lui.

On se rend compte par cet exemple que, lorsque nous disons que l'on doit reconnaître et admettre le code d'honneur des garçons, nous ne voulons pas dire qu'il doive être accepté sans conditions ou sans restrictions. Le but que vous vous proposez est d'élever l'enfant jusqu'à votre propre niveau. Pour ce faire, vous devez apprendre à vous abaisser jusqu'au sien. Mais vous devez faire attention à ne pas oublier que ce procédé n'est qu'un moyen qui tend vers une fin, et qu'il n'est justifiable que par ce but exprès d'élever l'enfant de son niveau au vôtre. Il est nécessaire d'insister sur ce point car on a tendance actuellement, en bien des pays, à faire tant d'attention au point de vue de l'enfant, que l'on est apte à perdre de vue cette nécessité qu'il y a de l'élever à des niveaux supérieurs. Un enfant devrait toujours sentir que vous suivez un idéal trop grand et trop élevé pour qu'il puisse encore le comprendre. Après tout, la question essentielle est que l'enfant devienne un homme, non que l'éducateur devienne un enfant.

Un autre point important à noter au sujet de cet esprit de clan, c'est le danger de blâmer un enfant de cet âge devant ses compagnons. Les adolescents sont très sensibles aux critiques devant leurs amis, et si vous ne faites pas attention à ce fait, vous courez le risque de vous aliéner définitivement la confiance de l'enfant. Vous devez particulièrement faire attention à éviter tout ce qui ressemble à un blâme public lorsque vous avez affaire à des garçons de cet âge ; il vaut mieux vous en tenir à la méthode des avis et des conseils amicaux et confidentiels, que l'on donne au moment opportun, lorsqu'on peut prendre l'enfant à part.

Un dernier point à noter au sujet du code d'honneur des garçons, c'est celui que nous avons déjà traité sous le titre « Exemple », au chapitre v, c'est-à-dire la nécessité d'apprendre à l'enfant à *résister* à l'opinion publique et au code social. C'est une partie du procédé qui consiste à élever l'enfant à des niveaux plus élevés, dont nous avons parlé plus haut. Comme nous le montrions au chapitre v (auquel il faudrait vous reporter à ce sujet) cette attitude négative sera particulièrement importante au sujet des questions de sexe.

Cet instinct sociable que nous venons de traiter dans la section présente, est d'une grande importance pour la formation des adolescents. On fut amené à faire attention à cette importance parce que dans les grandes villes manufacturières d'Europe et d'Amérique, la police avait

constamment affaire à des groupes de jeunes garçons qui s'associaient avec des intentions criminelles. Ces bandes avaient leurs chefs, adoptaient des noms à vous glacer le sang et écumaient souvent un certain quartier qu'ils défendaient vigoureusement contre toute autre bande qui osât s'y aventurer. Voilà un exemple de cet esprit de clan ; il a mal tourné parce qu'il a manqué de la direction voulue. Le bon emploi que l'on en peut faire est visible dans les « public-schools » anglaises, les villes-écoles américaines, et le mouvement des boys-scouts.

3. — L'impulsion à l'activité.

Un second facteur important qui caractérise la période de l'adolescence est sa soif d'activité. Ce facteur explique bien des actions d'adolescents qui, autrement, resteraient inexplicables. Si les parents voulaient seulement se rendre compte de ce fait, ils s'épargneraient bien des heures d'ennui et d'anxiété au sujet de leurs enfants.

Bien des parents cherchent toujours à comprendre le motif des actions de leurs enfants pour donner une direction d'autant meilleure à leur conduite. Cet effort est éminemment digne de louanges, mais, et c'est une question de première importance, les parents doivent se rendre compte que des adolescents accomplissent un grand nombre d'actes sans aucune raison ! C'est un grave danger d'imputer de mauvais motifs à un enfant pour une action qui, à vrai dire, n'en a pas eu du tout, ni bons, ni mauvais. « Pourquoi diable as-tu fait cela? » demande le père étonné. « Je n'en sais rien », répond l'enfant, et cette réponse est strictement vraie.

En effet, cette impulsion à l'activité est aveugle. L'enfant la sent et la suit inconsciemment et spontanément, sans savoir ni demander où elle le conduit. Un garçon découvre un vieux pistolet et passe sa matinée à le démonter et à le nettoyer. Après le déjeuner, il retourne à son travail, et vous le laissez très occupé à le remonter. Cinq minutes après, en traversant la chambre, vous trouvez tout abandonné en désordre. Le jeune garçon a disparu. Il rentre tard le soir, couvert de boue, après avoir couru à travers la campagne pendant des kilomètres avec ses chiens. « Pourquoi t'es-tu échappé ainsi? » demande la mère, « je voulais que tu m'accompagnes en tel endroit cet après-midi. » — « Je n'en sais rien », répond à nouveau le jeune garçon — mais si la mère est sage, elle saura et comprendra.

Elle comprendra, par exemple, la nécessité de fournir à son fils les moyens de satisfaire cette impulsion à l'activité ; elle comprendra aussi que le plus grand nombre de ses fautes et des ennuis qu'il s'at-

tire, vient de cette soif incontrôlable, de faire quelque chose. « Combien d'enfants ne brisent de carreaux que parce qu'ils sentent faiblement que « l'action est le commencement de tout ». Les mêmes enfants répareraient aussi volontiers un réverbère brisé s'il fallait du courage et de l'endurance pour le faire, et si cela faisait assez de bruit![1] »

Le plus naturel des moyens de satisfaire cette soif d'activité est l'exercice physique. Assurez-vous que votre fils a l'occasion de pratiquer les jeux et les sports; qu'il a une marotte (hobby) ou même plusieurs; qu'il s'intéresse à certaines choses; qu'il a suffisamment d'occupations; qu'il a des compagnons avec lesquels aller de côté et d'autre; en un mot, que le milieu où il vit lui offre suffisamment d'occasions de se débarrasser de son trop-plein d'énergie.

Les stimulants physiques dont nous parlions au chapitre VI seront particulièrement utiles à cet âge : la gloire de cultiver son corps et d'exceller aux sports ne servira pas uniquement à imprimer une saine direction à cette impulsion à l'activité, mais on verra que c'est aussi un des meilleurs moyens de préserver l'enfant de ces erreurs et de ces vices qui affaiblissent et corrompent le corps, et qui présentent un danger particulier à cette période de la puberté.

Il est inutile d'insister sur ce que, plus que jamais, la discipline doit maintenant tendre vers l'*ex*-pression plutôt que la *ré*-pression. Vous ne devez absolument pas essayer de réprimer l'impulsion à l'activité de l'adolescent, mais plutôt l'encourager et la guider dans la bonne direction. Si vous essayez de la réprimer et ne pensez pas à lui fournir un large champ d'action, vous réussirez seulement à la tourner contre vous et votre discipline. Un enfant de cet âge *doit* en effet agir en quelque direction, et nécessairement il dirigera son activité contre vous, si toutes les autres directions lui sont refusées.

4. — La nécessité de s'affirmer soi-même (self-assertion).

Le troisième facteur caractéristique du stade de l'Adolescence est la nécessité de s'affirmer soi-même. Cet instinct se révèle sous la forme d'un désir d'indépendance, et il est absolument essentiel de s'occuper de ce désir si l'on ne veut pas que sa discipline ne mène à un désastre. Si nous le supprimons, nous obtiendrons le même résultat que dans le cas de l'impulsion à l'activité; nous le tournerons contre nous. Ici comme plus haut, si nous ne permettons pas à l'enfant d'agir librement et d'une façon indépendante, il tournera toutes

1. « Mancher Knabe », dit Foerster, « wirft ein Fenster ein, nur weil er dunkel fühlt « Im Anfang war die Tat », derselbe Knabe würde ebenso eine zerbrochene Laterne reparieren, wenn es mit Mut und Anstrengung verbunden wäre und genügend Geräusch machte! » *Schule und Charackter*, p. 343.

ses énergies contre notre autorité, et cela pour la même raison : parce qu'il *a besoin* de s'affirmer dans quelque direction, et qu'il s'affirmera en se révoltant contre notre autorité si toutes les autres directions lui sont barrées.

C'est sur ce point que le système d'éducation du continent européen est généralement en défaut. Les dangers qui guettent un adolescent dans les grandes villes où sont situés les *lycées*, sont suffisamment clairs. Les parents se rendent compte que ces dangers augmentent en proportions, à mesure que l'enfant grandit, et ils s'efforcent de les éviter en resserrant leur emprise sur leur fils lorsqu'il entre dans la période de la puberté. Il arrive fréquemment que dans des familles de deux garçons, celui de douze ans a plus de liberté que celui de seize, parce que les dangers qui menacent le second sont plus grands proportionnellement.

Nous ne pouvons assez répéter que cette méthode est fausse et conduira inévitablement aux résultats mêmes que les parents veulent éviter en l'adoptant. D'abord, elle amène invariablement l'enfant à se révolter, et cette révolte lui est d'autant plus nuisible qu'elle prend la forme de l'hypocrisie et qu'elle cherche à tromper. En second lieu, même si l'enfant se soumet à ces restrictions répressives, vous y gagnez peu, ou même, vous n'y gagnez rien. Sa force de volonté ne se développe pas, ou elle se transforme en un désir violent de goûter le fruit défendu. Sa conduite sera bonne parce qu'on le force à se bien conduire, non parce qu'il a appris à refuser le mal et à choisir le bien. Le plus que l'on puisse dire en faveur de ce système, c'est qu'il peut réussir à amener l'enfant jusqu'à son émancipation sans qu'il lui soit arrivé de mal sérieux. Mais à quoi cela sert-il, si, aussitôt qu'il est libre, il se plonge dans la vie libre de contrainte des universités du continent, résolu à rattraper toutes ses années de répression en menant une vie de licence. Aucun système d'éducation ne peut être bon, ni ne peut mener à autre chose qu'au désastre, s'il ignore et même s'efforce délibérément de supprimer les lois naturelles de la croissance et du développement.

Cet instinct d'affirmation de soi-même et d'indépendance ne doit donc pas être ignoré, encore moins supprimé, mais au contraire reconnu et utilisé. Comme c'est le cas pour l'instinct sociable et l'impulsion à l'activité, il nous faut ajuster notre discipline, de façon à avoir de notre côté cet instinct naturel d'affirmation de soi-même. Comme c'est le cas pour les deux instincts qui précèdent, nous n'y réussirons qu'en découvrant exactement les « points d'attache », et en les joignant ensemble, comme avec une chaîne, à notre système.

Dans le cas de l'instinct sociable, nos « points-où-il-faut-boutonner » étaient la camaraderie, et le code d'honneur des garçons. Dans le cas de l'impulsion à l'activité, « le point d'attache » fut un idéal d'aptitude physique. Dans le cas présent, ce sera celui du *courage viril.*

Les premiers symptômes de cet instinct d'affirmation de soi-même seront naturellement exagérés. L'enfant montrera une tendance générale à ruer dans les brancards. Ses manières et son langage deviendront rudes. Il montrera du mépris pour les sentiments plus raffinés de tendresse, de sympathie, de pardon. Il veut être un homme, et ces sentiments lui semblent trop doux, faibles et efféminés. Ces premiers efforts pour s'affirmer seront dirigés contre votre discipline, parce que c'est la contrainte la plus proche et la plus évidente qu'il connaisse. Une règle, en son esprit, doit éminemment, et avant toute autre chose, être rejetée.

Or, tous vos efforts doivent tendre à guider et à canaliser ce désir de virilité et de courage dans la bonne direction. L'exemple, que nous avons donné plus haut du garçon qui fumait, exposait la façon de procéder. Expliquez à votre fils, par exemple, que le premier triomphe du courage viril consiste, pour un garçon, à se délivrer de la crainte des moqueries de ses compagnons. Montrez-lui que faire une action que l'on sait être mauvaise parce que l'on craint d'être tourné en dérision si l'on s'y refuse, c'est le summum de la faiblesse et de la lâcheté. Ou encore, qu'un garçon dont la conduite n'est bonne, propre et honorable que tant qu'il est avec des gens qui se conduisent bien, est faible et sans dignité ; qu'un garçon réellement courageux et indépendant le montrerait en persistant dans ce qu'il sait être bien envers et contre tous ses autres compagnons. Ou encore, lorsque votre fils accomplit une action d'audace pour faire impression sur les autres par son courage, servez-vous de cette occasion pour lui montrer ensuite que n'importe quel garçon sain doit avoir du courage physique, tout comme les animaux sains, et que le courage réel se révèle dans le courage moral : qu'il lui faut moins de courage, par exemple, pour jouer avec audace au football à l'école, lorsque l'école entière le regarde et l'applaudit, que pour vivre sainement et contrôler ses pensées et ses actions quand il est seul, dans sa chambre et que personne n'est là pour voir ce qu'il fait.

Votre principe directeur doit être ici de tourner l'instinct d'indépendance et d'affirmation de soi-même de l'adolescent *vers le dedans de lui-même.* Il veut bien l'appliquer au dehors au monde qui l'entoure ; c'est votre devoir de détourner son attention sur le monde qu'il doit conquérir au-dedans de son âme.

Par exemple, supposons qu'un autre garçon a frappé votre fils.

Votre fils court après l'autre en furie, le frappe rudement, et rentre tout à fait satisfait de lui-même. Si alors vous lui posez la question : quelle action vous était la plus facile ; donner libre cours à votre colère et frapper ce garçon, ou bien le laisser et vaincre votre désir de lui rendre ses coups? : il admettra presque certainement que le plus difficile était de maîtriser sa colère. Vous pouvez alors lui montrer que, tandis qu'il croyait avoir remporté une victoire, il avait en réalité subi une défaite ; tandis qu'il croyait avoir montré sa force, il avait montré sa faiblesse ; tandis qu'il pensait avoir prouvé qu'il était indépendant, il avait en réalité prouvé qu'il était l'esclave de sa passion.

L'idéal de virilité, de courage, de force, d'indépendance doit être la base de votre discipline à cet âge. La seule chose à faire est d'amener l'enfant à se rendre compte de cet idéal en tant qu'opposé à lui-même et non en tant qu'opposé aux autres. Le meilleur moyen de faire ceci n'est pas de le sermonner, mais d'utiliser les événements de sa vie journalière, comme ils se présentent, pour lui montrer, d'une façon amicale et confidentielle, qu'il n'a pas une idée très juste de ce que sont la vraie virilité, le vrai courage, la vraie indépendance. C'est un bon système, en ces causeries confidentielles, d'adopter une attitude impersonnelle : c'est-à-dire, d'éviter la formule personnelle : « Si vous faites ceci ou cela », et de mettre plutôt vos remarques à la forme impersonnelle : « les jeunes garçons qui font ceci et cela ». En effet, comme nous l'avons déjà montré, les garçons de cet âge sont particulièrement sensibles à la critique, tandis que, d'un autre côté, ils répondront volontiers à des conseils donnés de façon considérée et polie.

Pour conclure, remarquez que cet instinct d'affirmation de soi-même est complémentaire de l'instinct sociable. Ces deux instincts se balancent, chacun servant à corriger l'autre. Servez-vous donc de l'un contre l'autre. L'instinct sociable est d'ailleurs le plus dangereux ; une grande partie de vos efforts tendront à persuader à votre fils de s'affirmer contre l'esprit de clan, tel que le montreront la morale de la foule, l'opinion publique, et l'exemple de la majorité de ses amis. Votre succès dans la formation de l'adolescent dépendra largement de la façon dont vous réussirez à diriger son esprit d'indépendance et d'affirmation de soi contre ces exagérations de l'instinct sociable.

5. — Le facteur sexuel.

Nous en venons maintenant au facteur le plus important du stade de l'Adolescence, le facteur sexuel. Il est naturellement impossible

de traiter ce sujet comme il le mérite dans l'espace dont nous disposons, et nous devons nous borner à trois ou quatre points d'importance particulière. Tout d'abord un mot au sujet de l'attitude que l'on adopte actuellement envers cette question.

On peut affirmer sans crainte qu'il n'est pas de province de la vie humaine où l'irréflexion et l'indulgence pour soi-même se vengent avec des conséquences plus terribles, pour l'âme et pour le corps, que dans la province du sexe. L'esprit scientifique d'investigation, qui caractérise notre époque, s'est constamment occupé, en particulier tout dernièrement, de cette question. Une grande quantité de documents ont été relevés et classés qui sont indubitablement de la plus grande valeur et de la plus grande utilité. Malheureusement, ce mouvement est tombé dans la faute même qu'il se proposait à l'origine de corriger. En effet, si le vieux système traitait le problème sexuel trop exclusivement du point de vue spirituel et religieux, en négligeant le point de vue physique, le système présent commet l'erreur opposée et traite ce problème trop exclusivement du point de vue physique, en négligeant le spirituel. Alors qu'il se proposait de corriger une considération trop bornée du problème, il a fini par adopter un point de vue encore plus borné, et, des deux exagérations, la présente est certainement la plus dangereuse.

Un dilettantisme des plus périlleux imprègne le traitement du problème sexuel dans la littérature du jour, et menace de réduire la question entière au niveau du naturalisme païen. « Les hommes ont péché de tout temps, mais il est tout à fait nouveau qu'ils prétendent que leur banqueroute morale représente une nouvelle conception de la vie; que leur chute est une pose héroïque; et que leurs dix faiblesses morales sont en réalité dix commandements d'un nouveau code moral[1]. »

Cette attitude générale envers le problème sexuel réagit de la façon la plus défavorable sur le traitement de la période de l'Adolescence. Parmi les flots de littérature qui ont inondé le marché aux livres de ces dernières années au sujet de l'initiation sexuelle, on rencontre constamment des conseils et des suggestions qui effarent littéralement. L'ignorance incroyable de l'âme de l'enfant que révèlent beaucoup de ces livres; l'assurance naïve avec laquelle leurs auteurs dogmatisent sur ce sujet, comme si la question venait d'être récemment découverte et n'avait pas été traitée par tous les grands éducateurs

1. « Gesündigt wurde zu allen Zeiten » écrit Foerster, « neu aber ist es, dass man aus dem Bankrott eine neue Weltanschauung, aus dem Fall eine heroische Pose, aus den zehn Charakterlosigkeiten des Menschen zehn Gebote einer neuen Ethik macht. » *Schule und Charakter*, p. 211.

du passé ; l'extraordinaire manque de tact, et le mépris de la pudeur naturelle de l'enfant, qu'ils montrent ; la fausse supposition que l'on trouve chez la plupart, que des renseignements sur les questions sexuelles suffiront à maintenir les jeunes garçons dans le droit chemin, comme si la question ne ressortait pas plutôt de la volonté que de la connaissance ; la façon caractéristique dont l'attraction du mal est ignoré, le danger qu'il y a à ce que l'esprit d'un adolescent s'occupe des questions du sexe et que sa curiosité s'éveille ; l'énorme faute d'éducation que représente ce traitement du sujet, qui attire l'attention de l'enfant sur le sujet même que nous lui voudrions voir éviter ; — tout ceci est bien calculé pour exaspérer ceux qui prennent à cœur la cause de la jeunesse.

Il est très important, donc, de se rendre compte que les idées actuelles sur la façon de traiter le facteur sexuel pendant la période de l'Adolescence représentent une exagération dangereuse et à vues bornées. L'initiation sexuelle n'est pas le moyen unique, ni le plus important dont nous disposons, pour aider l'enfant à traverser la crise de la puberté. Les moyens principaux dont nous pouvons nous servir sont au nombre de quatre : la préparation, l'aide physique, l'information et la direction. Nous avons déjà traité les deux premiers, mais nous les rappellerons en passant avant d'en venir aux deux derniers.

A. — *La préparation.*

Nous avons déjà montré plus haut dans ce même chapitre l'importance de la préparation. Le dressage général de la volonté à contrôler les impulsions et à prendre d'utiles habitudes de maîtrise de soi, de sept à quatorze ans, voilà le moyen le plus effectif pour aider un garçon à traverser cette crise.

B. — *L'aide physique.*

C'est surtout la question de la nourriture et de l'exercice. Nous avons traité la question de l'exercice au chapitre VI ; et au chapitre VII, première partie, la question de la nourriture et de l'exercice au moment de l'Adolescence.

C. — *L'information.*

La nécessité d'initier l'Adolescent aux questions de sexe se fonde sur le fait que cette information lui viendra tôt ou tard, et que, si nous ne nous arrangeons pas pour qu'elle lui vienne d'une source propre, elle lui viendra certainement d'une qui ne le sera pas.

Les désavantages qu'il y a à ce qu'il obtienne cette information d'une source souillée sont au nombre de trois : d'abord, il peut prendre des habitudes d'abus de soi-même avant de comprendre réellement ce qu'il fait et il s'apercevra, par conséquent, que la lutte pour acquérir la maîtrise de soi est beaucoup plus difficile que s'il avait été mis en garde contre cette habitude avant de la prendre. En second lieu, alors que le bonheur du reste de sa vie dépend surtout du fait que cet instinct soit uni en son esprit avec un idéal de conduite élevé, les connaissances qui lui viendront de sources souillées s'uniront inévitablement à un idéal très bas ; et enfin, pendant les années où l'enfant se livre à l'abus de soi-même, il apprendra à considérer la question de la vie sexuelle du point de vue de la satisfaction personnelle.

En face de ces dangers, nous devons accepter de considérer l'initiation sexuelle comme une partie essentielle de l'éducation de l'Adolescent.

Si nous avons jugé nécessaire de protester contre la propagande moderne en faveur de l'initiation sexuelle, ce n'est donc pas parce que nous considérons cette initiation comme inutile. Le seul point est de savoir comment cette information sera donnée. Si elle ne peut être donnée comme il convient, il vaut mieux s'en passer tout à fait. Par exemple, la suggestion suivante, qui a été discutée sérieusement en plus d'un pays, que cette information devrait être donnée dans les écoles d'État et faire partie du programme ordinaire de l'école, doit être considérée par tous ceux qui ont l'expérience des adolescents, comme rien moins qu'une énormité.

1. — La première règle essentielle est que l'initiation sexuelle soit entreprise par la *personne qualifiée pour cela*. La personne qui doit donner ces informations à un garçon doit d'abord posséder sa confiance entière. L'Allemand qui fait autorité sur ce sujet, le Dr Albert Moll, dit que : « Cette initiation ne peut être proprement faite que par un confident individuel, qui admette autant que c'est possible l'individualité propre de l'enfant..... Observer une routine mécanique pour procéder à cette initiation, serait pire que de ne pas initier du tout [1]. »

Il doit aussi posséder l'expérience et les connaissances voulues. « La personne qui doit procéder à cette initiation », écrit encore le Dr Moll, « ne doit pas seulement connaître le processus du sexe, mais aussi pouvoir rendre ce processus intelligible à l'enfant, au moment et de la façon voulues [2]. »

Finalement, il doit être un homme d'un idéal élevé. La nécessité

1. *The Sexual life of the child*, pp. 292, 295.
2. *The Sexual life of the child*, pp. 294.

de cette dernière condition apparaîtra par l'exemple suivant que nous avons appris il y a quelque temps : Une veuve demanda à son frère de parler de cette question à son fils, âgé de quatorze ans. C'était un docteur, l'enfant le connaissait bien et l'aimait. Nos deux premières conditions étaient donc remplies. Il expliqua cependant la question uniquement du point de vue physique ; avertit l'enfant de la nécessité de se maîtriser jusqu'à l'âge de dix-huit ans, et insista sur le danger de la contamination après cet âge. Cet exemple n'est pas exceptionnel, et il sert à illustrer ce que nous voulons dire lorsque nous affirmons que si l'initiation ne peut se faire comme il faut, il vaut mieux s'en dispenser complètement.

2. — Le second point essentiel, c'est que cette initiation sexuelle ait lieu *en temps voulu*. La tendance actuelle est de la faire beaucoup trop tôt. Le Dr Moll insiste sur le fait que l'initiation de l'enfant à sa vie sexuelle devrait être retardée jusqu'à l'âge de douze à quatorze ans.

Ceci ne veut pas dire que l'enfant ne doit pas être mis en garde contre l'abus de soi-même avant cet âge. Il n'est pas nécessaire d'expliquer à l'enfant le processus de la vie sexuelle pour le mettre en garde contre ce vice. La mère ferait bien de dire à l'enfant de bonne heure dans sa vie que cette partie de son corps est très sensible et qu'il peut se faire grand mal en jouant avec. Il ne doit donc pas le faire. S'il voit d'autres garçons qui jouent avec et qui veulent qu'il en fasse autant, il ne doit aucunement y consentir. Il ne doit s'en servir que pour l'écoulement des eaux ; si, en effet, elle ne sert qu'à cela, il ne peut se faire aucun mal ; mais s'il s'en sert pour *tout autre emploi, quel qu'il soit*, il peut être sûr de se faire le plus grand mal, peut-être pour la vie entière.

Il faut faire bien attention à ne suggérer en aucune façon la nature de l'acte à éviter, ou le fait qu'il soit agréable : cela éveillerait la curiosité de l'enfant et pourrait bien l'amener au résultat même que l'on veut prévenir. Un avertissement donné de la façon que nous suggérons plus haut est très suffisant ; car il n'est pas possible qu'un enfant, ainsi mis en garde, apprenne l'acte de l'abus de soi-même sans se rendre compte aussitôt que cela doit être ce à quoi vous pensiez, lorsque vous l'avertissiez qu'il ne devait se servir de cette partie de son corps que pour l'écoulement des eaux. Une explication du processus physiologique de la vie sexuelle devrait, de préférence, être retardée jusqu'à l'âge de la puberté.

3. — Le troisième point essentiel, c'est que l'initiation sexuelle soit donnée *de la bonne façon*. Elle doit être effectuée, si l'on peut s'exprimer ainsi, dans un décor spirituel plutôt que physique. Un mot d'explication sur le processus physique sera naturellement néces-

saire, mais on ne devrait pas trop insister sur l'idée que cela est *naturel*. Pour cette raison, il est difficile de recommander des comparaisons avec la vie des plantes et des animaux (les œufs, les poulets, etc.) ; de longues explications sur les faits physiologiques ne sont pas non plus à désirer.

Le danger, ici, est d'attirer l'attention de l'enfant sur la *ressemblance* entre l'homme et les animaux, tandis qu'il faut au contraire lui faire saisir l'immense *différence* qu'il y a entre eux. Son attention devrait, autant que possible, être détournée du processus physiologique et concentrée au contraire sur le pouvoir qu'a sa volonté de contrôler et de maîtriser sa nature. L'impression qu'il devrait en retirer n'est pas que cet instinct est naturel, mais que celui-ci, et tous ses autres nstincts sont des forces aveugles qui le mèneront à sa destruction s'il ne les domine et ne les fait plier par les forces spirituelles de sa nature. Nous reparlerons de cela dans notre prochaine section sur la religion. L'exemple que nous donnons plus haut de la façon dont le docteur initiait son neveu est un exemple de ce qui peut arriver si l'on ignore ce décor spirituel.

Nous devons mentionner ici les nombreux sophismes sur ce sujet auxquels la jeunesse actuelle ajoute foi dans des proportions alarmantes ; tels, par exemple, que l'affirmation que la continence n'est pas saine et n'est pas possible. Il paraît certain que si l'initiation est faite par quelqu'un qui adopte cette attitude « libérale » au sujet du problème sexuel, ses effets ne peuvent manquer d'être désastreux, même si ces idées, au lieu d'être exprimées d'une façon définie, ne sont qu'implicitement indiquées. La question entière est, à l'heure actuelle, beaucoup trop considérée du point de vue du corps, de ses besoins et de ses désirs. Ce n'est guère trop dire que d'affirmer que, dans certains pays du continent, on ne demande à un jeune homme que d'éviter des excès trop évidents.

D. — *La direction.*

La quatrième façon dont vous pouvez vous servir pour aider un garçon à traverser les difficultés qu'entraîne le facteur sexuel au moment de l'Adolescence, consiste à détourner son attention de ce sujet par tous les moyens en votre pouvoir. Les pensées de l'Adolescent doivent être écartées de, et non dirigées vers, les questions du sexe. « Au sujet des questions de sexe », écrit le Dr Littleton, ancien directeur du collège d'Eton, « deux faits dominent : d'abord que la ruine de la vie de l'Adolescent est en rapport direct avec la façon dont il s'intéresse aux questions de sexe ; ensuite, que la virilité saine et

droite est détruite, non seulement par des lectures obscènes, mais aussi par l'intérêt prématuré que l'on prend aux questions du sexe, de quelque façon que cet intérêt soit excité[1]. »

C'était là l'idée que nous avions dans l'esprit lorsque nous disions dans la dernière section, que lorsqu'il s'agit d'initiation sexuelle la question entière est de savoir comment cette information doit être donnée. Car s'il résulte de cette information que l'esprit de l'enfant en vient à se préoccuper des questions de sexe, elle aura fait plus de mal que de bien. C'est parce que les méthodes qu'ont proposées les apôtres de la croisade moderne en faveur de l'initiation sexuelle doivent fatalement conduire à ce résultat que nous avons jugé nécessaire de protester contre elles. Maintenant, plus que jamais, il faut diriger l'attention de l'enfant vers le bien à atteindre plutôt que vers le mal à éviter.

La nature viendra ici à votre aide, car, de même que la Jeunesse est l'époque particulière où les « intérêts » s'éveillent, de même l'Adolescence est la période *par exellence* où l'idéal et les ambitions s'éveillent. Les jeunes gens ne peuvent avoir trop d'ambitions ; prenez donc la peine d'inspirer l'Adolescent et de l'encourager à l'effort individuel et à l'initiative : intéressez-le à son développement physique ; excitez en lui une passion pour les sports et la saine activité de plein air ; fournissez-lui des ambitions et des fins idéales religieuses, morales, intellectuelles, physiques et pratiques. L'idéal religieux sera celui de bâtir en son âme le « Royaume de Dieu » ; l'idéal moral, d'avoir une conduite virile et propre, et une complète maîtrise de soi. L'idéal intellectuel sera plutôt celui d'une culture générale et éclectique, que d'une habileté particulière en quelque branche spéciale de la science. L'idéal physique sera celui de la force et de l'aptitude corporelles ; l'idéal pratique comprendra celui de se qualifier pour réussir en quelque commerce ou profession ou en quelque autre débouché. Il y aura aussi l'idéal social, le désir de rendre service à ses compagnons et de faire du bien dans le monde.

Il est donc de première importance que l'esprit et le corps de l'Adolescent soient continuellement occupés en un effort vers la réalisation d'ambitions et de fins idéales, de façon qu'il ait aussi peu que possible l'occasion de s'attarder sur les questions de sexe.

Par conséquent, des quatre directives d'importance suprême au sujet de ce facteur sexuel de l'Adolescence (la préparation, l'aide physique, l'information et la direction), la première et la dernière sont les plus importantes. L'initiation sexuelle et l'attention apportée

1. Lettre au *Times*, nov. 1913.

aux conditions physiques de nourriture et d'exercice, quoique toutes les deux importantes, ne sont pourtant pas aussi essentielles que l'éducation générale de la volonté pendant la Jeunesse et la diversion de l'attention de l'Adolescent des questions touchant au sexe, au moyen d'occupations, d'ambitions et de fins idéales saines. C'est surtout de ce dernier effort que s'occupe le facteur religieux de l'Adolescence, que nous allons maintenant examiner.

6. — La religion.

« La seule arme importante que l'humanité a établie pour lutter contre les crises de la vie », écrit Slaughter, « c'est la religion. Il est impossible de trop insister sur l'importance, au point de vue du développement, du sentiment religieux dans l'Adolescence [1]. » « L'histoire de la croix », écrit Stanley Hall, « lorsqu'on la revit et qu'on y participe, est la meilleure de toutes les préparations à la maturité [2]. »

L'opinion de l'Américain qui a fait autorité au sujet de l'Adolescence serait d'un assez grand poids en toutes circonstances ; mais nous considérons les citations ci-dessus comme d'importance particulière, parce qu'elles viennent d'écrivains qui, tous les deux, défendent la théorie génétique en éducation, et s'opposent d'une façon déterminée au Christianisme orthodoxe. L'argument qu'ils présentent en faveur de l'appel du Christianisme à l'Adolescence se fonde entièrement sur la base utilitaire : il est évident que c'est le moyen le plus efficace que l'on connaisse de contrôler les passions et de satisfaire les aspirations de l'âme de la Jeunesse.

Dans son ouvrage, *Educational Problems*, le professeur Stanley Hall pose la question très franchement.

« Qu'importent les croyances, la race, le degré de civilisation, qu'importe ce que nous pensons de Sa divinité ou de la vérité de Son histoire ; je suis convaincu qu'il n'est pas de carrière ou de caractère dans l'histoire ou la littérature, qui réponde aux besoins les plus profonds, qui supplée aux faiblesses et aux défauts, et qui renforce toutes les bonnes impulsions de l'Adolescent, aussi bien que Sa carrière et Son caractère. Voilà ce dont je puis, sans arrière-pensée, tâcher de persuader les Turcs, les Juifs, les athées, les idolâtres, les moralistes indépendants, et je suis persuadé que tous ceux qui ont reçu une bonne instruction en psychologie et en pédagogie modernes sont de mon avis, même s'ils nient les traits et les incidents surnaturels de

1. *The Adolescent*, pp. 1 à 51.
2. *Adolescence*, p. 337, vol. II.

la vie de Jésus, ou même s'ils pensent qu'Il fut un mythe. Ils pourraient encore dire que cette tradition, ou idéal grandiose, correspond bien à l'expérience et au cœur humain, car il le découvre et le sauve mieux à cette période que toute autre chose. »

Ces quelques lignes, qui viennent de celui qui fait actuellement le plus autorité sur la question de l'adolescence, sont un tribut frappant à l'importance de la religion en tant que facteur de cette période de développement. Elles insistent spécialement sur l'influence que la vie du Christ exerce sur l'âme des jeunes au moyen de l'exemple : la façon dont elle satisfait l'instinct de vénération de l'enfant pour un héros quelconque. Mais la religion influe de bien d'autres manières sur la vie de l'Adolescent.

Par exemple, elle a une importance particulière au sujet du facteur sexuel. Nous avons déjà montré combien il est important pour la vie entière de l'enfant que cet instinct du sexe soit uni en son esprit à un idéal élevé de conduite. L'Eglise a été le champion constant, et ennemie de toute compromission, de ce point de vue. Son principe a toujours été de spiritualiser la vie inférieure de l'homme. Toute la différence entre le point de vue ancien et le point de vue récent réside dans ce fait que, tandis qu'on a tendance actuellement à s'occuper de cette question en partant du corps et en s'élevant, la méthode ancienne partait de l'âme et s'abaissait. Les modernes croient en « l'éducation sexuelle », l'Eglise préfère « l'éducation de la pureté ».

Comme on le verra, les deux méthodes diffèrent surtout dans leur direction. Au lieu de traiter le problème sexuel comme une question physique, qui constitue un département spécial de la morale, le système religieux le considère plutôt comme un moment du problème plus vaste de la soumission de la nature à la loi morale. L'Eglise amène l'Adolescent aux frontières du royaume de l'âme, lui montre la vaste province qui attend d'être conquise, et concentre son attention sur l'idéal à atteindre, plutôt que sur le mal à éviter.

Cette façon religieuse de résoudre le problème du sexe présente trois avantages sur la moderne. D'abord elle s'accorde avec le principe énoncé plus haut qu'il est très important de détourner l'attention de l'enfant des questions de sexe. Ensuite, c'est au point de vue psychologique une méthode plus saine, car c'est une faute psychologique que de concentrer l'attention sur une action négative. Enfin, elle présente l'avantage de traiter le problème sexuel comme partie intégrale de l'éducation morale générale de l'enfant.

Ce troisième point est d'une importance particulière et l'on s'est aperçu que l'ignorer est une source de mal. La méthode moderne enseigne à l'enfant les moyens particuliers de se protéger contre les

tentations sexuelles, il n'apprend pas à considérer sa vie morale comme un tout indivisible. Par exemple, lorsqu'un enfant s'efforce de se débarrasser d'une habitude d'abus de soi-même, il arrive souvent que ses efforts les mieux intentionnés ne réussissent pas à le guérir de cette habitude, car il fait de cette difficulté un cas isolé, sans rapports avec sa conduite générale. Alors qu'il fait de véritables efforts dans le but qu'il s'est proposé, il se laisse faiblir d'autres côtés. Il ne se rend pas compte que sa vie morale ne peut pas être ainsi divisée en compartiments, et qu'il ne peut vaincre en certains et se laisser faiblir en d'autres. L'effort qu'il fait pour vaincre cette habitude est un effort de volonté, ce doit donc être un effort général. L'enfant doit réformer sa vie d'une façon générale, sauter de son lit quand on l'appelle, se mettre au travail « d'arrache-pied », surveiller étroitement son humeur, ... en un mot, ne se permettre de faiblesse d'aucun côté, s'il veut réussir à acquérir la maîtrise de son instinct sexuel.

Il y a, ensuite, la question de l'initiation. Nous avons déjà eu l'occasion d'appeler l'attention sur la tendance qu'ont les écrivains modernes à dogmatiser sur ce sujet, comme si la question était une découverte, et n'avait pas été reconnue et étudiée dans le passé. Un tel point de vue ne peut résulter que de l'ignorance ou du préjugé.

L'Eglise, dans son institution si calomniée du confessionnal a, pendant des centaines d'années, fourni, au besoin, une occasion de donner l'initiation sexuelle aux enfants d'une façon qui obéit pleinement aux règles que nous avons montré être essentielles. Pour donner cette initiation, il serait difficile de trouver une meilleure occasion que le confessionnal. L'enfant aura naturellement confiance en son directeur spirituel ; ce directeur spirituel est particulièrement préparé à résoudre des problèmes de vie morale individuelle ; il y a une expérience sans égale ; son caractère de prêtre assure que la question sera traitée du plus haut point de vue moral, et le fait que cette information est donnée sous le couvert d'un sacrement lui fournit le décor spirituel nécessaire. Le confesseur, en fait, joue de façon très effective le rôle de confident que nous avons vu être nécessaire à l'enfant à cause de son instinct sociable.

Le sacrement de confirmation est un autre exemple de la façon effective dont la religion vient en aide à l'adolescent. Ici encore l'on s'aperçoit que les prétendues découvertes de la psychologie « moderne » étaient familières à l'Eglise et qu'elle avait eu soin d'adapter son système aux besoins de ce stade de l'Adolescence. En effet, l'adolescent est confirmé comme « soldat du Christ », et l'on voit comme cet idéal correspond bien à l'instinct d'affirmation de soi-

même dont nous traitions plus haut, comme il s'harmonise avec la nécessité de fonder notre discipline sur la qualité du courage, et d'amener l'instinct de lutte de l'enfant à combattre pour le bien contre le mal. Ainsi, l'Eglise ne se borne pas à amener la jeunesse aux frontières du royaume de son âme et à lui montrer la vaste province qui attend d'être conquise ; elle l'arme aussi pour la lutte et l'envoie dans la bataille contre les forces du mal.

Enfin, la religion est d'importance particulière à cette période, car elle répond à la tendance qu'a l'esprit de l'adolescent à se laisser emporter par son imagination à l'idéalisme ; les modifications de l'esprit qui ont lieu à cette époque et qu'on appelle dans les pays protestants la « conversion » se révèlent par une expansion soudaine des facultés intellectuelles et émotives de l'enfant. La faute fondamentale de cette manie d'initiation sexuelle a été qu'elle ignorait, ou, tout au moins, n'appréciait pas à sa juste valeur, ce côté spirituel de l'Adolescence. En agissant ainsi elle se rend inutile, car cet idéalisme complète et contrebalance les instincts physiques qui s'éveillent à cet âge, et c'est en vain que l'on cherche à contrôler ceux-ci si l'on ignore les premiers.

Nous avons dit plus haut que ce n'était pas notre intention d'entrer dans la question des rapports de la religion et de l'éducation. Nous nous sommes donc borné à montrer l'importance de la religion en tant que facteur de la période de l'adolescence. En tant que telle, on ne peut l'ignorer, même si l'on se refuse à croire en la religion révélée et qu'on n'en juge que par ses résultats. A ceux qui acceptent le point de vue chrétien, la religion fournit la vraie base sur laquelle bâtir le caractère de l'adolescent, en concentrant son attention et son idéalisme sur l'œuvre qui consiste à soumettre le côté matériel de sa nature à son côté spirituel.

III. — CONCLUSION

Si nous avons consacré beaucoup plus de place à la période de l'Adolescence qu'à aucune autre, cela tient surtout à deux raisons : parce qu'on admet que c'est la période la plus difficile à traiter, et parce que les méthodes préconisées pour la traiter sont bien calculées pour détourner les parents de la bonne voie. Les résultats auxquels notre enquête nous a amené peuvent être résumés comme suit :

Le point de vue moderne a tort pour trois raisons :

I. — Il considère cette période trop exclusivement du point de vue physique, c'est-à-dire comme une question de puberté.

II. — En traitant du facteur sexuel, qu'il fait ainsi le centre de

toute chose, il préconise l'initiation sexuelle comme étant le seul traitement effectif.

III. — En concentrant ainsi l'attention sur le facteur sexuel et sur la méthode de l'initiation sexuelle, il fait trop peu de cas de l'importance de l'éveil spirituel qui accompagne la crise physique de la puberté, quelquefois même il l'ignore complètement.

Au sujet du numéro I, nous nous sommes efforcé d'établir que le facteur sexuel, loin d'être le seul important, n'est qu'une unité parmi plusieurs autres, dont les principaux sont l'instinct sociable, l'impulsion à l'activité, la nécessité de l'affirmation de soi-même et la religion. Tous ces facteurs sont à reconnaître et à utiliser pour aider la volonté de l'enfant à franchir cette crise.

Au sujet du numéro II, nous avons essayé de montrer que l'initiation sexuelle, loin d'être le seul moyen de résoudre le problème du sexe, n'est même pas le plus important dont nous disposions. Le plus important de ces moyens, c'est la préparation pendant les années de la jeunesse (le facteur de la Religion jouant un rôle essentiel dans cette préparation). Le second en importance, c'est de détourner complètement l'attention de l'adolescent de la question du sexe. Le troisième, c'est la question des conditions physiques de nourriture et d'exercice. Pour ce qui est de l'initiation sexuelle, nous avons essayé de montrer que la question de savoir si c'est une bonne ou une mauvaise chose dépend de la façon dont elle est effectuée. Si ce ne peut être la personne voulue qui l'effectue au moment voulu, il vaut mieux s'en passer tout à fait, car le résultat serait plutôt mauvais que bon.

Au sujet du numéro III, nous nous sommes efforcé d'insister sur le côté spirituel de l'Adolescence et sur le fait que l'antique méthode de l'Eglise pour traiter cette période de développement révèle une compréhension plus vraie et plus intime des besoins de l'adolescent qu'aucune autre méthode de la psychologie et de la physiologie « modernes ».

Pour terminer, un mot d'explication au sujet de la discipline est nécessaire.

La faute la plus commune lorsqu'on traite de cette période de l'Adolescence, c'est que l'on ne fait pas assez attention aux tendances naturelles qui s'y développent. La discipline reste ce qu'elle était pendant le stade de la Jeunesse, de telle sorte qu'elle devient trop étroite et trop répressive pour l'esprit indépendant des adolescents. Nous avons donc jugé nécessaire d'insister plus particulièrement dans les pages qui précèdent sur la nécessité de reconnaître et de faire entrer en ligne de compte ces tendances naturelles de l'adolescent.

Mais qu'il ne résulte pas de ce traitement du sujet, une conception fausse, que l'on ne s'imagine pas que notre méthode doit nécessairement amener un relâchement de la discipline !

Contre une conception de ce genre il suffit de rappeler notre second principe général : « Plus la liberté est grande, plus stricte doit être la discipline. » Il faut que nous nous efforcions perpétuellement d'amener l'enfant à entreprendre lui-même sa propre éducation. Tandis qu'il grandit, nous devons continuellement élargir la sphère de son activité propre, en augmentant le cercle de sa responsabilité. Mais, à mesure que nous agrandissons la sphère de sa liberté de choix, et que nous lui permettons d'agir de plus en plus sous sa propre responsabilité, notre discipline doit augmenter en sévérité s'il choisit d'abuser de la liberté que nous lui donnons.

L'on verra qu'en ce processus, l'autorité qui dirigera les actions de l'enfant passera insensiblement de l'éducateur à l'enfant lui-même. Au fur et à mesure que les années s'écoulent, le nombre des choses que l'enfant fait parce qu'on les lui fait faire doit décroître, et le nombre de celles qu'il se fait faire à lui-même doit augmenter proportionnellement. Au jeune enfant bien des choses seront interdites, mais ses punitions seront légères ; à l'adolescent peu de choses seront interdites, mais elles le seront tout à fait et sans conditions.

En conséquence, lorsque nous insistons sur la nécessité de reconnaître et de faire entrer en ligne de compte le désir d'indépendance de l'adolescent, nous ne voulons pas dire qu'il faut relâcher la discipline, mais qu'il faut la *transférer*. Votre contrôle *personnel* doit se relâcher *dans la mesure où l'enfant aura appris à se contrôler lui-même*. Vos efforts doivent tendre uniquement à amener l'enfant à exercer ce contrôle sur lui-même de façon qu'il soit tout à fait libre d'agir dans la mesure du possible. Mais s'il abuse de sa liberté et la considère comme un pouvoir de faire ce qu'il veut plutôt que ce qu'il doit faire, alors votre discipline doit s'affirmer indubitablement et décisivement. Accorder à l'enfant une complète liberté d'agir en une sphère où il n'a pas appris à se contrôler, serait fatal : « Tout ce qui tend à libérer notre esprit sans nous donner un contrôle sur nous-mêmes est pernicieux[1]. »

Le véritable éducateur est celui qui réussit à transférer graduellement son autorité à l'enfant de telle façon que lorsque celui-ci atteint le moment de son émancipation et se lance dans le monde, il soit devenu un caractère indépendant qui sait se gouverner lui-même.

1. « Alles », écrit Gœthe, « was unseren Geist befreit, ohne uns die Herrschaft über uns selbst zu geben, ist verderblich. »

LIVRES RECOMMANDÉS

Anglais. — *Adolescence*, Stanley Hall (2 vol.). — *Youth*, Stanley Hall (convient mieux aux parents). — *The Sexual life of the child*, Dr Albert Moll. — *Wanted-Men*, Eustace Miles.

Français. — *L'Éducation de la Volonté*, Payot (Livre IV). — *Jeunesse*, Ch. Wagner.

Allemand. — *Schule und Charakter*, Fr. W. Foerster (pp. 200-220). — *Jugendlehre*, Fr. W. Foerster (Dritter Teil).

CONCLUSION

La mode s'est établie, à cette époque de théories évolutionnistes, de présenter le progrès de l'humanité comme un mouvement en avant, long et continu, sortant des obscures régions du passé et se dirigeant triomphalement et sans arrêt vers un but inconnu, mais certain, qui se trouve dans les domaines vagues et mystérieux de l'avenir. Chaque époque marque une étape bien définie dans cette formidable marche en avant ; chacune de ces époques ne diffère d'ailleurs d'une autre que par la rapidité de son avance, ou par la longueur de cette avance, mais la direction est toujours la même.

Une telle façon de voir a pu paraître acceptable aux hommes de l'ère classique, qui connaissaient fort peu, sinon pas du tout, les civilisations qui avaient précédé la leur, de même qu'un enfant peut n'avoir aucune connaissance de l'été avant celui dont il jouit. Mais pour nous dont le savoir historique remonte à environ sept mille ans, une telle interprétation du progrès humain ne peut plus être considérée comme satisfaisante. Si nous sommes toujours des enfants, nous sommes du moins des enfants assez âgés pour savoir que beaucoup d'autres étés ont précédé celui dont nous jouissons en ce moment.

Car nous possédons maintenant une vue assez vaste de l'histoire pour nous permettre de reconnaître que la civilisation n'est en aucune manière un facteur stable dans la somme des choses ; elle ne suit pas un développement continu à travers les siècles ; c'est, au contraire, un phénomène intermittent ; un état de choses qui se reproduit à intervalles. L'évolution de l'humanité n'a point été une marche régulière le long d'une ligne droite que suivait aussi le progrès ; c'est au contraire un mouvement en avant qui ondule, avec des hauts et des bas, comme la houle des vagues.

Lorsque notre regard se porte en arrière sur ces millénaires, nous pouvons discerner sept vagues successives de civilisation ; chacune d'entre elles, au cours des siècles, a atteint son point culminant, elle

s'est abattue, puis s'est replongée dans le gouffre profond de barbarie et d'ignorance d'où elle était sortie. Et ce processus d'élévation et de chute, dans chacune de ces vagues successives de civilisation, jusqu'au point toutefois où nous pouvons en retrouver l'histoire, présente avec ce qui s'est passé dans les autres des traits de ressemblance fort remarquables. Le monde a progressé en partant de la simplicité pour aller à la complexité, de la pauvreté à la richesse, de l'autocratie à la démocratie, de la foi et de la vigueur morale à l'indifférence et la décadence morale. Le stade final, celui de la richesse et du luxe dans l'ordre économique, a coïncidé ordinairement avec le stade final de la démocratie dans l'ordre politique, et ce double état de choses a été le précurseur de l'ère d'incroyance et de dégénérescence morale, qui conduit à l'effondrement de la fin.

Si, donc, l'histoire doit nous servir de guide, notre vague de civilisation actuelle semble s'approcher dangereusement de son point culminant. Doit-elle suivre le sort de celles qui l'ont précédée ? Doit-elle aussi déferler, se précipiter de nouveau dans le chaos d'où elle a jailli, pour céder la place à quelque forme supérieure de civilisation qu'au cours des siècles l'humanité construira et élèvera sur ses ruines, de même que notre civilisation s'est élevée sur les ruines du monde romain ?

La réponse qu'appelle cette question semble dépendre de l'alternative suivante : les démocraties de l'avenir accepteront-elles le Christianisme ou le rejetteront-elles ? Il semble, en effet, que la Société de l'Avenir ne réussira à se défendre contre les forces matérielles organisées qui ont détruit les civilisations anciennes que si elle peut leur opposer une force spirituelle organisée qui soit assez puissante pour contrecarrer leur effet dissolvant et en triompher. Mais une force spirituelle organisée telle que celle-ci ne peut se trouver que dans l'Eglise Chrétienne. Ce que le Christianisme a accompli dans le passé, il peut l'accomplir encore à l'avenir. Une force qui a été capable de régénérer la Société corrompue du monde païen est assurément capable d'endiguer le flot de paganisme moderne qui menace de submerger la Société de notre époque.

Or, le danger que présente la situation actuelle consiste en ce fait que les tendances de la démocratie moderne, dans la plupart des pays, visent précisément à rejeter le Christianisme. Déjà, dans mainte nation, l'éducation donnée par l'Etat est devenue synonyme d'éducation sans Dieu. Alors que la jeunesse n'a jamais eu, plus qu'aujourd'hui, besoin de tout ce qui peut contribuer à fortifier l'âme contre l'influence du milieu, elle court le risque d'être privée du seul moyen effectif de se défendre contre cette ambiance. Et il est peu

probable que l'avenir apportera quelque amélioration à cet état de choses. L'Etat continuera à étendre son monopole sur l'éducation, et, autant que nous pouvons nous en rendre compte, plus ce monopole grandira, moins il sera probable qu'une forme quelconque de morale chrétienne sera enseignée aux enfants dans les écoles des différentes nations.

Mais l'individu, en tant que tel, est incapable de résister à la pression exercée sur lui par l'organisation complexe de la vie moderne. Abandonné à lui-même, privé du soutien que procure la force spirituelle organisée de l'Eglise Chrétienne, l'enfant est incapable de lutter contre les vastes influences extérieures qui réagissent sur lui. Celles de la Société, la famille, la classe, l'Etat, etc..., et l'opinion publique d'un siècle où règnent le matérialisme, le laisser-aller, le luxe. Il est seul contre de telles forces, et, par suite, la lutte qui se produit dans l'âme de l'enfant entre le bien et le mal, l'esprit et la matière, les instincts les plus nobles et les instincts les plus bas inhérents à sa nature, cette lutte ne peut finir que d'une seule façon. N'est-il point vrai que, pour le plus grand nombre, et de beaucoup, les jeunes gens de nos jours, se lassant de l'effort qui consiste à élever leur façon de vivre au niveau de leur conscience, finissent par abandonner la lutte, et cherchent alors à justifier leur défaillance en abaissant le niveau de leur conscience à celui de leur conduite !

L'avenir de notre Société semble donc, en dernier ressort, dépendre de la mesure dans laquelle les parents réussissent à suppléer à tout ce qui manque dans l'éducation démocratique moderne en entreprenant eux-mêmes l'éducation morale de leurs enfants, en édifiant le caractère de leurs enfants sur les bases solides que présentent l'éthique et la foi chrétiennes.

Rien, en ce monde, n'est plus digne de respect que l'âme d'un enfant ; rien, non plus, qui ait autant de droits à notre sympathie que les efforts d'un enfant vers la lumière. Nous devons respecter son inexpérience, sympathiser avec lui dans ses essais, supporter avec patience ses exagérations, et éprouver une confiance sans bornes dans ses possibilités.

Toujours digne de notre sympathie la plus attentive, la jeunesse a besoin que nous l'entourions de soins particuliers et de toute notre sollicitude à une époque de transition comme la nôtre, à l'heure où tout l'ancien ordre de choses s'écroule visiblement sous nos yeux et où de vastes problèmes touchant à la vie politique, sociale, économique et morale attendent leur solution et annoncent la venue d'un âge nouveau.

« A l'heure actuelle », dit Charles Wagner, « la civilisation est

devenue une immense machine dont le fonctionnement échappe aux prévisions des plus sages. Elle va son train d'enfer, et, au milieu de ses grincements, l'homme crie et se sent écrasé.

« Le passé récent nous laisse une œuvre grandiose mais tronquée. Il y manque l'unité d'esprit, l'âme. Au sein du prodigieux amoncellement de force matérielle, de richesses, de connaissance, nous nous sommes progressivement appauvris en énergie morale, en fraternité, en foi. Ce qui fait défaut partout, c'est l'*homme*. »

« *Il faut reforger des hommes qui sachent se gouverner eux-mêmes et puissent devenir les maîtres du monde nouveau, afin d'en tirer le bien*[1]. »

L'humanité se renouvelle perpétuellement en ses enfants. Chaque génération nouvelle vient vers nous intacte dans sa fraîcheur, et d'âge en âge les destinées de l'homme sont confiées aux mains d'un petit enfant. Si donc le besoin suprême du monde à l'heure actuelle c'est d'avoir des *hommes*, nous autres, en tant que parents, accomplissons notre devoir envers nos enfants, envers nous-mêmes, envers la postérité en plaçant au premier rang de nos préoccupations le souci de veiller à ce que le développement éducatif de nos enfants aboutisse à faire d'eux des hommes de haut et noble caractère.

1. *Jeunesse*, p. 39.

VU POUR IMPRESSION

Le Président du jury,

G. DOTTIN.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 1

I. — L'objet du livre 1
II. — L'œuvre des parents 2
III. — Le plan du livre 2
IV. — Livres recommandés 4
V. — Un mot d'avertissement 4

PREMIÈRE PARTIE

LE SYSTÈME

Chapitre Premier. — **Le but de l'éducation** 7

I. — Le but général 7
II. — Le but particulier 9
III. — Le caractère 14

Chapitre II. — **L'éducation de la volonté** 18

I. — Le problème central 18
II. — Développement de la volonté par l'entraînement . . . 19
III. — Le besoin d'un effort personnel 20
IV. — Conclusion 21

Chapitre III. — **Principes généraux** 22

I. — Une condition nécessaire de la liberté de faire un choix est la possibilité de faire un mauvais choix . 22
II. — Plus grande est la liberté, plus stricte doit être la discipline 23
III. — Travailler d'accord avec la nature 25
IV. — La méthode en éducation doit être positive et non négative 26

Chapitre IV. — **Fins idéales** 33

I. — Les fins idéales en général 33
II. — Les fins idéales ordinaires 34
III. — L'idéal le plus élevé 37

CHAPITRE V. — **Stimulants psychologiques** 40
1. — L'affection 40
2. — L'attention 41
3. — L'ordre et la régularité 42
4. — L'exemple 42
5. — La rivalité 45
6. — L'ambition 45
7. — La combativité et l'amour-propre 46
8. — La louange 47
9. — La récompense 47
10. — La responsabilité 48
11. — La suggestion 48
12. — La sympathie, l'encouragement, la persuasion 49
13. — La confiance et le succès 49
14. — L'abnégation, le renoncement et l'altruisme 50
15. — L'intelligence 51
16. — La religion 54

CHAPITRE VI. — **Stimulants physiques** 56
I. — Les punitions 56
II. — La gymnastique 60
III. — Les jeux et les sports 63

CHAPITRE VII. — **Stimulants psycho-physiologiques** 65
I. — L'influence du physique sur le moral 65
II. — L'influence du moral sur le physique 68

CHAPITRE VIII. — **L'habitude** 73
I. — La place de l'habitude dans l'éducation 73
II. — La nature de l'habitude 74
III. — Les règles de l'habitude 76
IV. — La puissance de l'habitude 78

DEUXIÈME PARTIE

APPLICATION DU SYSTÈME A L'ENFANT

CHAPITRE IX. — **L'enfant** 83

CHAPITRE X. — **L'enfance** 91
I. — Les facultés qui se développent pendant l'enfance . . 91
II. — L'éducation des facultés des sens 92
A. — La perception 92
B. — L'impulsion 93
III. — Les jardins d'enfants 96
IV. — Conclusion 99

CHAPITRE XI. — **La jeunesse** 101
I. — Le développement des facultés de raison. 101
A. — Pensée 101
B. — Volonté 102
II. — L'œuvre particulière au stade de la jeunesse 104
A. — La formation des habitudes 104
B. — Les sujets d'intérêt. 106

CHAPITRE XII. — **L'adolescence** 109
I. — Les dangers de la jeunesse 109
A. — L'adolescent 109
B. — Le milieu 110
II. — Méthodes d'éducation 111
1. — Préparation 113
2. — L'instinct social 114
3. — L'impulsion à l'activité. 117
4. — La nécessité de s'affirmer soi-même. 118
5. — Le facteur sexuel 121
6. — La religion 128
III. — Conclusion. 131

CONCLUSION 135

EVREUX, IMPRIMERIE CH. HÉRISSEY